

Lúcia Ramos dos Anjos Pereira

Estratégias de aprendizagem no ensino da gramática

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio, Dra. Teresa Vieira

Supervisor de Estágio, Dra. Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dezembro de 2015

Estratégias de aprendizagem no ensino da gramática

Lúcia Ramos dos Anjos Pereira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio, Dra. Teresa Vieira

Supervisor de Estágio, Dra. Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Carlos Pazos Justo

Instituto de Letras e Ciências Humanas – Universidade do Minho

Mestre Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Sumário

Sumário.....	5
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Gráficos.....	10
Lista de Siglas.....	11
Lista de Anexos	12
Introdução	13
Capítulo I.....	16
1. Estratégias de aprendizagem.....	16
1.1. Questões teóricas	16
1.2. Estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras	18
1.3. Classificação das estratégias de aprendizagem.....	22
1.4. A competência estratégica	28
1.4.1. Estratégias de aprendizagem/ estratégias de comunicação.....	29
2. O ensino das estratégias de aprendizagem.....	31
2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	34
2.2. Programas Espanhol 3º Ciclo	36
2.3. Plano Curricular do Instituto Cervantes	37
3. O ensino da gramática em espanhol língua estrangeira.....	39
3.1. Percurso histórico	39
3.1.1. Método Gramática-Tradução	39
3.1.2. Método Direto.....	40
3.1.3. Método Audiolinguístico ou audiooral	42
3.1.4. Código cognitivo	44
3.1.5. Enfoque Comunicativo	45
3.2. Documentos orientadores do processo ensino/ aprendizagem da língua espanhola	
49	
Capítulo II.....	52
1. Metodologia e estratégias de recolha de dados.....	52
1.1. Investigação-Ação	52

1.2.	Inquérito por questionário.....	53
1.3.	Ficha de autoavaliação.....	53
2.	Contexto e participantes	54
2.1.	Caracterização do contexto.....	54
2.2.	Caracterização dos participantes.....	55
3.	Análise de dados	56
3.1.	Turma 7ºE	56
3.2.	Turma 8ºE	67
4.	Plano de investigação	75
4.1.	Primeira unidade didática 7ºE.....	76
4.2.	Primeira unidade didática 8ºE.....	80
4.3.	Segunda unidade didática 7ºE.....	84
4.4.	Segunda unidade didática 8ºE.....	89
5.	Resultados finais	92
5.1.	Turma 7ºE	92
5.2.	Turma 8ºE	95
	Conclusão	98
	Referências bibliográficas	101
	Anexos.....	106

Agradecimentos

Ao meu marido, “meu porto de abrigo”, pelo amor, carinho, amizade e compreensão. Por ter sempre acreditado em mim e por me ter incentivado a nunca desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, cujos abraços e beijinhos valem mais que mil palavras.

Ao meu orientador de Mestrado, Professor Doutor Rogélio Ponce de León, pela disponibilidade, sugestões e cordialidade.

À minha supervisora de estágio, Dra. Marta Pazos Anido e à minha orientadora, Dra. Teresa Vieira, pela compreensão e incentivo. À Bárbara Almeida, minha colega de estágio, pelos momentos de boa disposição e companheirismo.

A todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam neste percurso.

Resumo

A elaboração do presente relatório teve como principal objetivo reconhecer as estratégias de aprendizagem que mais favorecem a aquisição da gramática em níveis de ensino iniciais de espanhol como língua estrangeira. A escolha deste tema prendeu-se com o facto da aprendizagem da Gramática ser uma disciplina que, frequentemente, suscita dúvidas e dificuldades aos alunos, quer pela sua variedade, quer pela sua complexidade. Para que esta aprendizagem decorra de forma eficaz e produtiva, é essencial desenvolver estratégias que facilitem a compreensão e aplicação desses conteúdos, sempre inseridos num contexto comunicativo. Pretendeu-se, por isso, que as estratégias de aprendizagem surgissem como um veículo/ ferramenta mais eficaz para se alcançar, por sua vez, uma aprendizagem mais eficiente. Para uma melhor avaliação dos resultados das aprendizagens, utilizaram-se instrumentos de recolha de informação das perceções dos alunos relativamente ao domínio gramatical, antes e no final da investigação.

Palavras-chave: Estratégias, Aprendizagem, Gramática, Línguas Estrangeiras.

Abstract

This report aims, fundamentally, to recognize the learning strategies which facilitate the acquisition of grammar of Spanish as a foreign language at a beginners level. Choosing this topic was related to the fact that learning grammar is often associated with the idea of difficulties and uncertainties among students, due the variety and complexity of the subject. In order to achieve efficiency and productivity in the learning process, it is essential to develop strategies that facilitate the understanding and implementation of these contents in a communicative context. It was thus intended that learning strategies should be used as a more effective vehicle/tool in order to achieve a more effective learning process. To accomplish a better evaluation of the learning results, data-gathering instruments were used to measure the students' perceptions on grammar, before and at the end of the study.

Key-words: Strategies, Learning, Grammar, Foreign Languages.

Índice de Figuras

Figura 1 - Factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera.....	19
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados da primeira questão 7ºE	57
Gráfico 2 – Resultados da segunda questão 7ºE.....	57
Gráfico 3 – Resultados da terceira questão 7ºE.....	58
Gráfico 4 – Resultados da quarta questão 7ºE.....	59
Gráfico 5 – Resultados da quinta questão 7ºE.....	59
Gráfico 6 – Resultados da sexta questão 7ºE.....	60
Gráfico 7 – Resultados da sétima questão 7ºE	61
Gráfico 8 – Resultados da oitava questão 7ºE	61
Gráfico 9 – Resultados da nona questão 7ºE	62
Gráfico 10 – Resultados da décima questão 7ºE	63
Gráfico 11 – Resultados da décima primeira questão 7ºE.....	63
Gráfico 12 – Resultados da décima segunda questão 7ºE	64
Gráfico 13 – Resultados da primeira questão de resposta aberta 7ºE.....	65
Gráfico 14 – Resultados da segunda questão de resposta aberta 7ºE	65
Gráfico 15 – Resultados da terceira questão de resposta aberta 7ºE	66
Gráfico 16 – Resultados da primeira questão 8ºE	67
Gráfico 17 – Resultados da segunda questão 8ºE.....	68
Gráfico 18 – Resultados da terceira questão 8ºE.....	68
Gráfico 19 – Resultados da quarta questão 8ºE.....	69
Gráfico 20 – Resultados da quinta questão 8ºE.....	69
Gráfico 21 – Resultados da sexta questão 8ºE.....	70
Gráfico 22 – Resultados da sétima questão 8ºE	70
Gráfico 23 – Resultados da oitava questão 8ºE	71
Gráfico 24 – Resultados da nona questão 8ºE	71
Gráfico 25 – Resultados da décima questão 8ºE	72
Gráfico 26 – Resultados da décima primeira questão 8ºE.....	72
Gráfico 27 – Resultados da décima segunda questão 8ºE	73
Gráfico 28 – Resultados da primeira questão de resposta aberta do 8ºE.....	73

Gráfico 29 – Resultados da segunda questão de resposta aberta do 8ºE	74
Gráfico 30 – Resultados da terceira questão de resposta aberta do 8ºE	74
Gráfico 31 – Resultados da primeira questão 7ºE da autoavaliação <i>Fiestas Navideñas</i>	79
Gráfico 32 – Resultados da segunda questão 7ºE da autoavaliação <i>Fiestas Navideñas</i>	79
Gráfico 33 – Resultados da primeira questão 8ºE da autoavaliação <i>¿Consumistas Nosotros?</i>	82
Gráfico 34 – Resultados da primeira questão 8ºE da autoavaliação <i>¿Consumistas Nosotros?</i>	83
Gráfico 35 – Resultados da terceira questão 8ºE da autoavaliação <i>¿Consumistas Nosotros?</i>	83
Gráfico 36 – Resultados da primeira questão 7ºE da autoavaliação <i>Calles y Plazas</i>	87
Gráfico 37 – Resultados da segunda questão 7ºE da autoavaliação <i>Calles y Plazas</i>	87
Gráfico 38 – Resultados da terceira questão 7ºE da autoavaliação <i>Calles y Plazas</i>	88
Gráfico 39 – Resultados da quarta questão 7ºE da autoavaliação <i>Calles y Plazas</i>	88
Gráfico 40 – Resultados da primeira questão 8ºE da autoavaliação <i>Los Sentimientos</i> .	91
Gráfico 41 – Resultados da segunda questão 8ºE da autoavaliação <i>Los Sentimientos</i> ..	91
Gráfico 42 – Resultados finais da primeira questão de resposta aberta 7ºE	92
Gráfico 43 – Resultados finais da segunda questão de resposta aberta 7ºE	93
Gráfico 44 – Resultados finais da terceira questão de resposta aberta 7ºE	94
Gráfico 45 – Resultados finais da primeira questão de resposta aberta 8ºE	95
Gráfico 46 – Resultados finais da segunda questão de resposta aberta 8ºE	95
Gráfico 47 – Resultados finais da terceira questão de resposta aberta 8ºE	96

Lista de Siglas

EA – Estratégias de aprendizagem

EC – Estratégias de comunicação

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LLS – Language learning strategies

L2 – Second language

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Lista de Anexos

Anexo 1 – Questionário realizado aos alunos.....	107
Anexo 2 – <i>Correo electrónico Fiestas Navideñas</i>	109
Anexo 3 – <i>El presente de indicativo</i>	110
Anexo 4 – <i>Juego de la rana</i>	112
Anexo 5 – Autoavaliação 7ºE <i>Fiestas Navideñas</i>	113
Anexo 6 – <i>Los pronombres personales CD</i>	114
Anexo 7 - <i>Los pronombres personales CI/ Los productos</i>	118
Anexo 8 - Autoavaliação 8ºE <i>¿Consumistas, Nosotros?</i>	121
Anexo 9 – <i>Las Ciudades Patrimonio Españolas</i>	122
Anexo 10 – <i>El camino de Santiago</i>	124
Anexo 11 – <i>La ciudad</i>	126
Anexo 12 – <i>Pedir y dar indicaciones</i>	128
Anexo 13 – <i>El imperativo afirmativo</i>	130
Anexo 14 – <i>Mapa histórico de Santiago de Compostela</i>	131
Anexo 15 – <i>Buscar indicaciones en Santiago</i>	132
Anexo 16 - Autoavaliação 7ºE <i>Calles y plazas</i>	133
Anexo 17 – <i>Pintores Españoles Famosos</i>	134
Anexo 18 – <i>Los sentimientos</i>	136
Anexo 19 – <i>Si tú no vuleves</i>	138
Anexo 20 – <i>Juego de la oca</i>	139
Anexo 21 - Autoavaliação 8ºE <i>Los sentimientos</i>	142

Introdução

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em ensino de Português no 3º Ciclo e ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário visa apresentar, descrever e refletir sobre a implementação de um trabalho de investigação-ação relativo às estratégias de aprendizagem que se podem aplicar na aquisição da gramática, em níveis iniciais, nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

A docência de uma língua estrangeira implica uma prática em que o professor esteja em constante formação, nutrindo-se da realização de diversas investigações ao longo da sua carreira profissional. Os avanços tecnológicos permitiram que o ensino de línguas estrangeiras seja mais interativo e dinâmico. Os novos métodos de ensino e aprendizagem apresentam novos desafios tanto para os professores como para os alunos, sendo estes últimos aqueles que têm de desenvolver novas estratégias de aprendizagem para poder fazer um uso efetivo das novas ferramentas a que têm acesso e poder aprender de forma mais eficiente. No entanto, não nos devemos esquecer do papel do professor em todo este processo. É cada vez mais evidente que o professor não só se deve dedicar a ensinar, mas também deve ensinar a aprender. Na perspetiva do docente, a verdadeira aprendizagem não termina na aula; é aqui que ela se inicia, pois é na aula que o aluno tem acesso a uma série de ferramentas que lhe permitirão, *a posteriori*, aprender por si só, sem a presença física do docente.

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, todos estes aspetos adquirem uma maior importância, uma vez que a aquisição de uma língua possui algumas particularidades que a distinguem de qualquer outro tipo de aprendizagem. Desde logo, deparamo-nos com um processo lento e gradual, cujo desenvolvimento nem sempre é sequencial e linear, podendo haver bastantes avanços e retrocessos, não esquecendo a influência de fatores de carácter social, individual, entre outros. A aprendizagem de uma língua estrangeira requer um conjunto de conhecimentos que vão desde à aquisição de regras gramaticais, passando pelo assimilar de conteúdos lexicais, e até à correta pronúncia dessa mesma língua. Mas aquilo que é realmente fundamental é a prática constante dessa língua. Se os alunos conseguissem de forma mais ou menos contínua praticar a língua fora do âmbito da sala de aula, a retenção da mesma seria muito mais eficaz e os resultados bastante positivos.

Julgamos, por isso, essencial que os discentes comecem a desenvolver as estratégias de aprendizagem logo que iniciam a aquisição de uma língua. De acordo com Fernández (2004: 413), o conhecimento das estratégias possibilita:

- Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso.
- Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.
- Desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar consciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho de aprender durante toda la vida.

São inúmeras as vantagens que um aluno poderá beneficiar com a utilização das estratégias de aprendizagem. Poderão melhorar o seu desempenho na língua meta, podendo traçar novos objetivos, monitorizar e avaliar o seu desempenho, assim como aprender de forma mais eficaz os aspetos gramaticais desta língua estrangeira, permitindo um maior controlo da ansiedade e, quem sabe, uma nova visão no que diz respeito à gramática.

Uma grande parte dos alunos tem tendência a abordar a gramática de forma negativa, não mostrando qualquer interesse pela mesma. Muitos destes alunos desenvolvem, à partida, a ideia de que não conseguem entender as regras gramaticais, os mecanismos do seu funcionamento bem como as exceções à regra. Não conseguem, por isso, estudar sozinhos os conteúdos gramaticais, considerando, desde logo, a gramática como algo muito complexo e difícil.

Em termos estruturais, este relatório está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo contempla uma componente mais teórica; o segundo capítulo visa uma vertente mais prática onde serão desenvolvidos os passos efetuados para a aplicação do projeto de investigação-ação.

O primeiro capítulo, que se encontra dividido em três partes, aborda, na primeira parte, questões teóricas no que diz respeito ao conceito de estratégias de aprendizagem e a especificidade das mesmas em línguas estrangeiras. Seguidamente são apresentadas algumas propostas de classificação das estratégias, e, por último, descreve-se o conceito de competência estratégica e a distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Na segunda parte é apresentado aquilo que os documentos

orientadores e reguladores do processo de ensino/ aprendizagem referenciam em relação às estratégias de aprendizagem. A última parte apresenta um breve percurso histórico das diferentes abordagens que a gramática foi alvo consoante os métodos didáticos adotados para o ensino do espanhol como língua estrangeira, bem como uma breve apresentação do que preconizam os documentos orientadores no respeitante à competência gramatical.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia e a estratégia para recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário e as fichas de autoavaliação. Seguidamente prossegue-se com a caracterização da escola e dos participantes onde se realizou a implementação deste projeto de investigação. São, também, apresentados os primeiros resultados de forma a diagnosticar as primeiras estratégias de intervenção. Dá-se seguimento procedendo à descrição detalhada da implementação do projeto, dando preferência às atividades diretamente relacionadas com o tema deste relatório ao longo de quatro unidades didáticas lecionadas. Estas unidades surgem por ordem cronológica da intervenção, no sentido de retratar o processo gradual do percurso formativo. Por último, são apresentados os resultados finais mais relevantes, bem como as conclusões e limitações ao estudo.

No final são listadas todas as referências bibliográficas consultadas e apresentados os anexos que estão devidamente assinalados, ao longo do relatório.

Capítulo I

1. Estratégias de aprendizagem

1.1. Questões teóricas

O conceito de estratégia foi sofrendo uma evolução ao longo das últimas décadas. Em didática e no papel das línguas em particular, o estudo das estratégias ocupa cada vez mais um papel fundamental. É cada vez mais evidente que o professor não deve dedicar-se somente a ensinar. É primordial que o docente saiba ensinar a aprender. Sonsoles Fernández (2004: 412) coloca os dois atores do processo de ensino aprendizagem num plano em que o docente se torna um facilitador do processo de aprendizagem, tendo um profundo conhecimento de todas as operações envolvidas: “por mucho que se empeñe un profesor, no puede aprender por sus alumnos, su papel facilitador de ese camino pasa por atender al proceso, por conocer cómo aprenden sus alumnos; qué estrategias utilizan, cuáles son las más rentables, qué pasos siguen, cuáles son las variables que entran en juego, y todo ello con el objetivo de favorecer el aprendizaje”. Já Sánchez Benitez (2010: 6) desvia um pouco o foco do papel do docente para se debruçar sobre o discente e a forma como se processam todas as operações mentais. “En este sentido, ‘estrategia’ se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje”.

Numa mesma linha de pensamento, Richards y Lockhart (1998) defendem que as estratégias de aprendizagem são os procedimentos específicos que os estudantes utilizam em tarefas de aprendizagem, recorrendo a mecanismos que permitem a execução da tarefa.

Em contrapartida, Weinstein y Mayer (1986: 315 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 430), “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. De igual forma, Dansereau (1985) e Nisbet y Shucksmith (1987 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 430), definem-nas como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Outros autores, (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987 *apud* Valle Arias *et al.*,

1999: 430) ao definirem as estratégias como operações mentais, acrescentam-lhe duas características essenciais: “que sean directas o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional y propositivo”.

No entanto, para Monereo (1994), para entendermos o conceito de estratégia, devemos ter em conta a distinção entre “técnica” e “estratégia”. A técnica possui um carácter mecânico cujo objetivo não está orientado para a aprendizagem, ao passo que a estratégia, pelo seu carácter consciente e intencional, se pauta pelo objetivo final que é a aprendizagem.

Fernández (2004: 853), por sua vez, considera que as estratégias englobam todos os conceitos referidos anteriormente. São, por isso, “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. A autora também relembra que se trata de um conceito que se encontra ainda aberto.

García Salinas (2010: 3) considera que as estratégias de aprendizagem são:

pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizaje previas.

De acordo com estas definições, podemos, desde já, indicar alguns traços comuns entre as estratégias de aprendizagem: são ações, procedimentos cuja iniciativa é tomada pelo aluno. Para Pozo y Postigo (1993 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 429) “su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de ejecución”. Segundo Rodríguez Ruiz y García-Merás García (2005: 3) “tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas al objetivo que pretende alcanzar”. Beltrán (1993) destaca dois aspetos importantes: as atividades ou operações mentais que o estudante realiza para melhorar a sua aprendizagem e o carácter intencional.

1.2. Estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras

As investigações relacionadas com as estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras e a importância dada ao aprender a aprender tem sido objeto de estudo da didática das línguas, nas últimas décadas, com o auxílio da psicologia cognitiva e humanista. Em 1996, Aaron Carton foi o primeiro autor a mencionar algo relacionado com o tema das estratégias de aprendizagem com o *The Method of Inference in Foreign Language Study* (Hismanoglou, 2000: 1). Depois de Carton, em 1971, as pesquisas de Rubin focalizaram-se nas estratégias utilizadas pelos aprendentes proficientes que, após serem identificadas, auxiliariam aprendentes menos bem-sucedidos (Hismanoglou, 2000: 1). Mais tarde, nas décadas de setenta, oitenta e noventa foram realizados outros estudos sobre o tema destacando-se autores como O'Malley y Chamot (1990), Rebecca Oxford (1990) e Lessard-Clouston (1997).

O'Malley y Chamot (1990: 1) definem as estratégias como pensamentos ou comportamentos a que recorre o indivíduo para compreender, aprender e reter a informação.

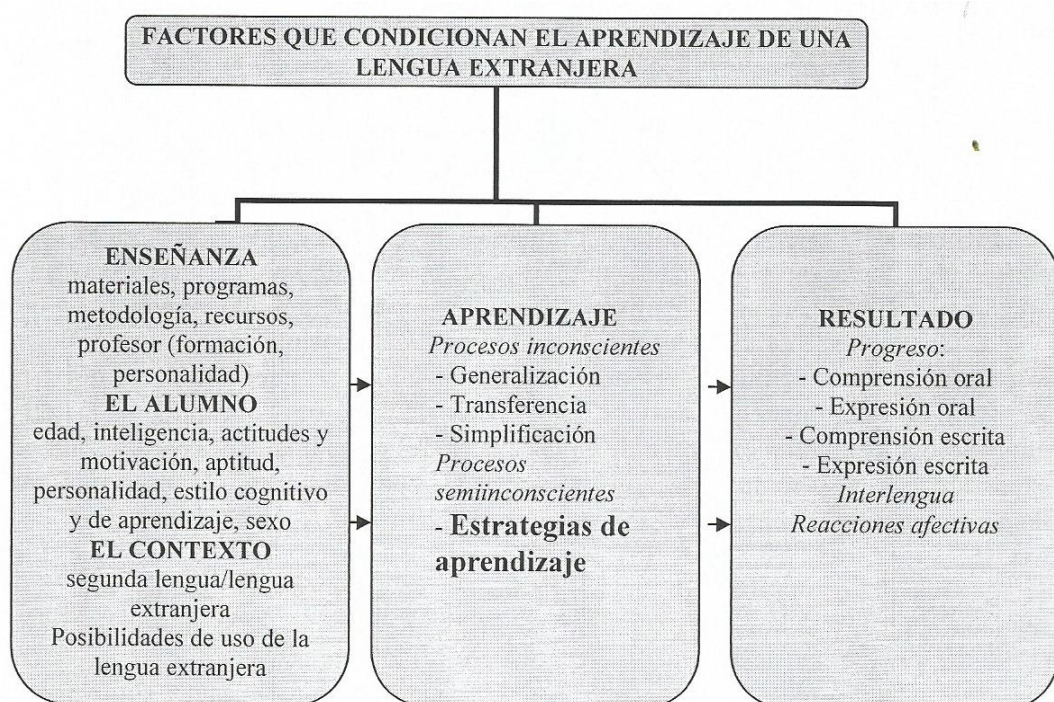
Lessard-Clouston (1997: 2) referindo-se a autores como Tarone (1983: 67) considera que a estratégia é definida como uma tentativa de desenvolver competências linguísticas e sociolinguísticas na língua-alvo. O autor salienta, ainda, Rubin (1987: 22) para quem as estratégias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de um sistema linguístico, construído pelo aprendente e afetando diretamente a aprendizagem. Para este autor, “a change over time may be noted: from early focus on the product of Language Learning Strategies (linguistic or sociolinguistic competence), there is now a greater emphasis on the processes and the characteristics of LLS”.

Por seu lado, Edward Cohen (2005 *apud* García Salinas, 2010: 3) define uma estratégia de aprendizagem de línguas estrangeiras como “pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas”.

Para Franco Naranjo (2004: 58) as estratégias de aprendizagem são procedimentos que intervêm na aprendizagem em geral, e por conseguinte, no

desenvolvimento de uma língua não materna. A autora defende que as estratégias podem ser consideradas sequências de ações que são direcionadas para a concretização de um objetivo de aprendizagem. Para além disso, “las estrategias de aprendizaje no son únicamente el resultado de procesos mentales internos del individuo sino también de la interacción social durante la enseñanza de una lengua no materna”.

Esta perspectiva é também defendida por Palacios Martínez (2006: 133) que explicita os fatores que condicionam e influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira:



Fonte: Palacios Martínez (2006: 133)

Figura 1 - Factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera

O autor (2006: 134) começa por explicar que o processo de aquisição de uma língua estrangeira não é passível de ser explicado facilmente, pois depende de uma grande quantidade de variáveis que se relacionam umas com as outras. O autor refere, ainda, que o tipo de ensino e as condições do mesmo refletem de forma direta na aprendizagem. Salienta, ainda, o papel fundamental desempenhado pelo aluno:

En éste se manifestarán toda una serie de factores individuales de aprendizaje; algunos de éstos serán de carácter cognitivo como la inteligencia, la aptitud o capacidad para el aprendizaje de lenguas, el estilo cognitivo; otros serán de naturaleza más física como la edad o el sexo a la par de otros que responderán a estímulos afectivos y sociales como la motivación y las actitudes hacia la lengua que se estudia. A todas las variables anteriores se sumará el contexto donde tenga lugar ese aprendizaje.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, este pode ser caracterizado pela presença de fenómenos espontâneos ou naturais, ao passo que, noutras ocasiões, estes poderão ser semi-inconscientes:

El estudiante de una lengua extranjera a medida que va progresando en su estudio comienza a establecer comparaciones con su propia lengua materna o con otros sistemas lingüísticos que conoce. Asimismo, se percata de las peculiaridades de las nuevas estructuras que poco a poco va interiorizando, empieza a generar hipótesis de acuerdo con el input o información lingüística que recibe. (...) Estos dispositivos son precisamente lo que se denomina estrategias de aprendizaje: procesos, en ocasiones conscientes y en otras naturales, que responden casi siempre a una dificultad de aprendizaje. Estas estrategias facilitan el aprendizaje y dan sentido al mismo. (Palacios Martínez, 2006: 134-135)

O terceiro quadro do diagrama evidencia a influência de todas as forças anteriormente mencionadas, e o modo como isso se reflete no resultado da aprendizagem.

Por último, uma das autoras que mais se destacou no campo do estudo das línguas estrangeiras, Rebecca Oxford (1990: 8) que considerou que “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”. Pese

embora as inúmeras críticas que esta autora obteve, o seu trabalho apresenta inúmeros exemplos para que o professor possa pôr em prática com os seus alunos o conhecimento e desenvolvimento das diferentes estratégias.

Podemos agora afirmar que, embora não exista uma uniformidade no que diz respeito à definição do termo estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras, existem algumas características básicas comuns (Lessard-Clouston, 1997: 2):

First, LLS are learner generated; they are steps taken by language learners. Second, LLS enhance language learning and help develop language competence, as reflected in the learner's skills in listening, speaking, reading, or writing the L2 or FL. Third, LLS may be visible (behaviours, steps, techniques, etc.) or unseen (thoughts, mental processes). Fourth, LLS involve information and memory (vocabulary knowledge, grammar rules, etc).

Oxford (1990: 8) acrescenta outras características a estas. De acordo com a autora, as estratégias ajudam a conseguir o objetivo final de aprendizagem de uma língua, que é a competência comunicativa, ao mesmo tempo que favorece as subcompetências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) que fazem parte dela. Estas estratégias permitem também desenvolver, expandir ou ampliar o papel do professor, favorecendo a autonomia do aluno. "Some teachers (...) welcome their new functions as facilitator, helper, guide consultant, adviser, (...). New teaching capacities also include identifying students' learning strategies, and helping learners become more independent". (1990:10). As estratégias são vistas como ferramentas, ou seja, são utilizadas para resolver uma dificuldade que surgiu no processo de aprendizagem, uma tarefa a cumprir ou um objetivo a atingir (1990: 11). A autora (1990: 12) refere, também, que embora as estratégias comecem por ser processos conscientes, a utilização e prática das mesmas faz com que se tornem inconscientes e automáticas. Oxford (1990: 12) acrescenta que as estratégias são suscetíveis de ser ensinadas na maior parte das ocasiões, ou seja, pode-se conceber um programa de treino para o aluno desenvolver o uso das estratégias. Ainda segundo esta autora (1990: 13), as estratégias têm um carácter flexível e não respondem, na maior parte dos casos a padrões ou sequências concretas, precisas e totalmente previsíveis. Finalmente, Oxford (1990: 13) considera que a escolha destas estratégias varia consoante o grau de consciência, o nível de

aprendizagem, o sexo, meio cultural, nacionalidade, personalidade, motivação, dificuldade da tarefa a realizar, entre outros.

1.3. Classificação das estratégias de aprendizagem

A maior parte dos autores estudados não apresenta uma classificação única para as estratégias de aprendizagem, uma vez que, consoante o autor, estas obedecem a diferentes critérios. Pareceu-nos, por isso, mais relevante/ apropriado apresentar uma visão geral que contempla alguns dos autores que mais se debruçaram nesta área.

Valle Arias *et al.* (1999: 442) reconhecem a grande diversidade na hora de categorizar as estratégias, no entanto, estes autores afirmam existir certas coincidências entre alguns autores que estabelecem três grandes classes de estratégias: “cognitivas, metacognitivas y estrategias de manejo de recursos”.

As estratégias cognitivas são aquelas que integram material novo no conhecimento prévio. “En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje” (González y Tourón, 1992 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 442).

As estratégias metacognitivas dizem respeito à planificação, controlo e avaliação, por parte dos estudantes, da sua própria cognição. “Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje” (González y Tourón, 1992 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 444).

Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 445). (...) Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

O'Malley & Chamot (1990: 44-45) agruparam as estratégias em categorias, segundo o tipo de operações desencadeado em cada caso: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas, estratégias socioafetivas.

As operações que recorrem a processos mentais que estão diretamente relacionados com o processamento da informação com o fim de aprender, reunir, armazenar, recuperar e utilizar a informação foram classificadas pelos autores de estratégias cognitivas. Estas processam diretamente novos dados, manipulando-os de modo a intensificar a aprendizagem; a sua aplicação foca-se em tarefas específicas da aprendizagem.

As estratégias gerais de aprendizagem, que permitem reflexionar acerca do próprio pensamento, são as estratégias metacognitivas. Quando nos debruçamos sobre o processo de aprendizagem, delineamos os meandros desse processo a fim de potenciar a sua eficiência. As estratégias metacognitivas mais gerais permitem organizar/ planificar a forma de aprender para poder aprender melhor. Elas também permitem estabelecer um ritmo próprio de aprendizagem, uma vez que ajudam a determinar a melhor forma de aprender e permitem a procura de oportunidades para praticar e concentrar-se na tarefa evitando a distração. Estas estratégias também permitem verificar o progresso efetuado, isto é, permitem a reflexão acerca do trabalho em curso. Questionar a compreensão do que se está a ler, ou do que se está a fazer, ajuda muito na evolução do progresso. Por último, a possibilidade de avaliar o processo, permite verificar o desenvolvimento da tarefa e a eficácia da aplicação das estratégias de aprendizagem.

As estratégias socioafetivas estão relacionadas com a cooperação com outros estudantes e a oportunidade de interagir com falantes nativos. São operações realizadas para controlar a motivação e regular a ansiedade frente à aprendizagem e ao estudo. Estas estratégias são importantes uma vez que para estudar e aprender não é suficiente saber estudar, há que estar interessado em fazê-lo e controlar as interferências emocionais que poderiam alterar os processos cognitivos. Embora estas estratégias possam não ser diretamente responsáveis pelo conhecimento ou atividades, ajudam a criar um contexto no qual a aprendizagem se torna efetiva. O estudante tem a oportunidade de se expor a determinadas situações onde verifica aquilo que aprendeu por meio da interação.

Rebecca Oxford (1990: 16) sistematiza as estratégias de aprendizagem de forma muito completa e útil, tendo sempre em consideração que, no estudo de uma língua estrangeira, o desenvolvimento da competência comunicativa constitui o objetivo primordial, o estudante de LE passando então a ter um papel mais ativo e de maior responsabilidade na aprendizagem da língua. É por isso, essencial, que recorra a ferramentas específicas entre as quais se encontram as estratégias de aprendizagem.

Vejamos, agora, a classificação proposta pela autora, (Oxford, 1990: 18 – 21):

ESTRATÉGIAS DIRETAS

I. Estratégias de memória

A. Criação de ligações mentais

1. Agrupar
2. Associação/ Elaboração
3. Contextualização de vocabulário novo

B. Aplicação de imagens e sons

1. Recursos imagísticos
2. Mapas semânticos
3. Palavras-chaves
4. Representação de sons na memória

C. Revisão

1. Revisão de estruturas

D. Aplicação de ações

1. Uso de respostas físicas ou sensações
2. Utilização de técnicas mecânicas

II. Estratégias cognitivas

A. Prática

1. Repetição
2. Prática formal com sons e sistemas escritos
3. Identificação e utilização de sons e padrões
4. Associações
5. Prática em situações reais

B. Receção e envio de mensagens

1. Compreensão da ideia principal
2. Utilização de recursos variados para receber e enviar mensagens

C. Análise e raciocínio

1. Dedução
2. Análise de expressões
3. Análise contrastiva (de línguas diferentes)
4. Tradução
5. Transferência

D. Criação de estruturas de *input* e *output*

1. Tomada de notas
2. Resumo
3. Destaque

III. Estratégias compensatórias

A. Análise dedutiva

1. Recurso a indícios linguísticos
2. Utilização de outros indícios

B. Superação de limitações na oralidade e na escrita

1. Recurso à língua materna

2. Outras técnicas de auxílio
3. Mímica ou gestos
4. Evitar/ recusar a comunicação total ou parcial
5. Seleção do tema
6. Mensagem ajustada ou aproximativa
7. Invenção de palavras
8. Utilização de sinónimos ou paráfrases

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

I. Estratégias metacognitivas

A. Focalização da aprendizagem

1. Revisão da matéria com ligações a conteúdos já conhecidos
2. Concentração/ atenção
3. Focalizar-se na compreensão auditiva antes da produção oral

B. Planificação e preparação da aprendizagem

1. Pesquisa acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira
2. Organização
3. Criação de metas e objetivos
4. Identificação da intenção subjacente a uma tarefa linguística
5. Planificação da execução da tarefa
6. Procura de oportunidades de aplicação prática

C. Avaliação da aprendizagem

1. Automonitorização
2. Autoavaliação

II. Estratégias afetivas

A. Diminuição da ansiedade

1. Utilização de técnicas de relaxamento, respiração e meditação

2. Recurso a música
3. Recurso ao humor

B. Autoreforço positivo/ autoafirmação

1. Afirmações positivas
2. Gestão de riscos com cautela
3. Autocongratular-se

C. Controlo das emoções

1. Prestar atenção à intuição
2. Recurso a uma checklist
3. Elaboração de um diário
4. Partilha dos sentimentos

III. Estratégias sociais

A. Fazer perguntas

1. Verificação e pedido de esclarecimentos
2. Solicitação de correção

B. Cooperação com outros

1. Cooperação com os pares
2. Cooperação com utilizadores proficientes da nova língua

C. Empatia com outros

1. Desenvolvimento de uma compreensão cultural
2. Toma de conhecimento de pensamentos e sensações de outros

(Tradução própria, tendo por base o texto de Oxford, 1990: 18-21)

A autora começa por fazer a distinção entre estratégias diretas e indiretas, subdividindo estas categorias em três grupos, que, por sua vez, também se subdividem. Através das estratégias diretas, o aluno faz uso da língua que aprende através de processos de memória, cognitivos e compensatórios. Por outro lado, as estratégias

indiretas servem para apoiar e controlar a aprendizagem da língua em questão implementando processos metacognitivos, afetivos e sociais.

As estratégias de memória são aquelas que são utilizadas para armazenar ou guardar a informação. Conhecidas como mnemónicas, são ações intelectuais que se concentram na criação de ligações – essencialmente visuais e auditivas – que favorecem a recuperação da informação aprendida. As estratégias cognitivas são as estratégias mentais que os discentes utilizam para que a aprendizagem seja significativa, ou seja, através destas estratégias, o aluno reflexiona sobre a sua própria aprendizagem, bem como analisa e sintetiza o que foi aprendido. Com as estratégias compensatórias, os estudantes podem eliminar os vazios de conhecimento para poder dar continuidade à comunicação.

As estratégias metacognitivas permitem ao estudante direcionar a sua aprendizagem. Ações como dirigir, planificar, regular e planificar permitem-lhe a coordenação e automonitorização da aprendizagem. Uma vez que as estratégias afetivas se relacionam com a parte emotiva do estudante, as mesmas possibilitam o controlo dos sentimentos, motivações, interesses e emoções relacionados com a aprendizagem da língua. As estratégias sociais permitem identificar, no processo de aprendizagem, o papel da interação com os outros.

1.4. A competência estratégica

Partindo do pressuposto de que o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, parece-nos fundamental salientar a importância da competência estratégica, e de que forma as estratégias de aprendizagem contribuem para colmatar os possíveis entraves que possam surgir na comunicação.

Oxford (1990: 7) tendo por base o modelo de Canale e Swain (1980) descreve a competência estratégica como “the ability to use strategies like gestures or ‘talking around’ an unknown word in order to overcome limitations in language knowledge”.

Por sua vez, Pinilla Gómez (2004: 436) considera que:

La competencia estratégica supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales o no verbales,

empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Gracias a la competencia estratégica somos capaces de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas en cualquiera de las otras subcompetencias y de incrementar la eficacia de la interacción.

Fernández (2004: 578) aludiendo a autores como Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Bachman (1990), apresenta uma definição muito sucinta de competência estratégica como sendo a capacidade de mobilizar os recursos necessários para uma aprendizagem e uma comunicação eficaz.

Finalmente, Canale (1983: 69) defende que esta competência pressupõe o domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal e que as mesmas podem utilizar-se por duas razões principais:

(a) Compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica).

1.4.1. Estratégias de aprendizagem/ estratégias de comunicação.

Pinilla Gómez (2004: 436) referindo-se a Selinker, afirma que já em 1972 este autor falava de estratégias de aprendizagem e de comunicação como dois dos cinco processos fundamentais na evolução da interlíngua dos estudantes. Para ele, o foco de interesse das estratégias de aprendizagem está centrado na aprendizagem de uma língua, e o das estratégias de comunicação, no uso das mesmas. Por isso:

las estrategias de aprendizaje son recursos que representan un acercamiento y un control, por parte del estudiante, del proceso que constituye su propio aprendizaje, mientras que las estrategias de comunicación, son aquellos recursos que propician el acercamiento al proceso de comunicación que tiene lugar en los diferentes tipos de interacción con hablantes nativos de la lengua meta.

Fernández (2004: 576), por sua vez, considera que a definição apresentada de estratégias de aprendizagem e já aqui referida, integra tanto as estratégias de aprendizagem como as de comunicação, porque as estratégias para a aprendizagem se ativam na comunicação e as estratégias de comunicação dinamizam a aprendizagem.

Semelhante opinião tem a autora Sánchez Benítez (2010: 8):

Durante el proceso de aprendizaje vamos a hacer uso de ambas estrategias, ambas se superponen. Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que éstas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla. A su vez, algunas estrategias de aprendizaje son también usadas por el aprendiz durante las situaciones comunicativas, las activa cuando necesita comunicarse.

No entanto, a autora (2010: 8) refere que existem algumas estratégias gerais para a aprendizagem, usadas exclusivamente durante o processo de aprendizagem e não na prática da língua, como por exemplo:

- reflexionar sobre a língua e a própria aprendizagem;
- memorizar e reter vocabulário a longo prazo;
- favorecer o processo de aprendizagem mediante a concentração, motivação e outros fatores afetivos.

Por outro lado, dependendo da finalidade almejada, existem outras estratégias que podem ser consideradas quer de aprendizagem, quer de comunicação: - deduzir uma regra gramatical (E.A.) ou deduzir o significado pelo contexto (E.C.); comprovar resultados ou autoavaliar-se (E.A.) ou comprovar se se compreendeu algo corretamente (E.C.); controlar o processo de aprendizagem (E.A.) ou controlar a comunicação (E.C.). Por último, as estratégias comunicativas são aquelas que ativam a interação, expressão ou compreensão: - recorrer a mímica, gestos ou desenhos para suprir carências expressivas; - parafrasear, definir ou descrever quando desconhecemos ou não nos lembramos de uma palavra; - prestar atenção à entoação para a compreensão de um enunciado. Esta autora termina afirmando que para conseguirmos uma verdadeira competência estratégica, devemos ter sempre presentes ambas as estratégias.

2. O ensino das estratégias de aprendizagem

O ensino das estratégias de aprendizagem tem sido um assunto bastante controverso, uma vez que existe uma falta de consenso entre os autores quando este tema é abordado. Para além das questões básicas que se colocam relativamente a qualquer tipo de ensino (o que ensinar, quando e como), surgem outros problemas/dúvidas. Por exemplo, se se devem incluir o ensino das estratégias no currículo de aprendizagem das línguas; se devemos ensinar estratégias gerais ou mais específicas; e, ainda, as questões que se relacionam com os conhecimentos e capacidades que um docente deve possuir.

No que diz respeito à inclusão das estratégias nos currículos de aprendizagem das línguas, Sánchez Benítez (2010:10) responde afirmativamente à questão. A autora justifica essa resposta apresentando algumas considerações relativas às estratégias de aprendizagem e à sua importância:

- ✓ Contribuyen al objetivo principal, que es la competencia comunicativa a la vez que favorecen las subcompetencias que forman parte de ella.
- ✓ Permiten un aprendizaje centrado en el proceso, en el desarrollo de capacidades o habilidades más que en la adquisición de unos conocimientos.
- ✓ Permiten a los alumnos llegar a ser más independientes, su objetivo es ayudar a los alumnos a controlar su aprendizaje.
- ✓ Apoyan el aprendizaje y ayudan a solventar problemas ya sean comunicativos o relativos al propio proceso de aprendizaje.
- ✓ Se pueden enseñar y son flexibles, los alumnos pueden elegir la forma de utilizarlas, las pueden ir cambiando o combinando según crean conveniente.
- ✓ Comprenden muchos factores relacionados con el propio alumno, como los factores afectivos, cognitivos, sociales, etc.

No entanto, aquilo que a autora (2010:11) julga ser o problema maior é a forma como se devem incluir as estratégias, quais são aquelas que são mais benéficas e se se devem ensinar de forma isolada ou através de outro tipo de atividades.

Monereo (1994) na sua tentativa bem sucedida em estabelecer o lugar e a função das estratégias no currículo escolar define as estratégias de aprendizagem como:

processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objectivo, dependendo

das características da situação educativa em que se produz a acção. (...) Portanto, o aluno utiliza uma estratégia de aprendizagem quando é capaz de ajustar o seu comportamento (o que pensa e faz) às exigências de uma actividade ou tarefa proposta pelo professor e às circunstâncias e vicissitudes em que essas exigências ocorrem.

Os autores Valle Arias *et al.* (1999: 453) partilham do mesmo ponto de vista, pois consideram que “la enseñanza de estrategias puede perfectamente llevarse a cabo integrándola dentro de las diferentes áreas curriculares y, al mismo tiempo, utilizando otras vías complementarias que pueden contribuir a una mejora en los procesos de pensamiento de los alumnos y a un mayor conocimiento y control de sus propios recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas”. Salientam ainda a estreita relação que deve existir entre os conhecimentos específicos e as diversas áreas curriculares e as estratégias de aprendizagem. Ninguém duvida da importância das estratégias de aprendizagem na aquisição de conhecimentos, “aunque también es verdad que no sólo el uso eficaz de estrategias contribuye al desarrollo de conocimientos en un ambito específico, sino que una base sólida de conocimientos es un requisito necesario para la utilización eficaz de estrategias” (Alexander y Judy, 1988 *apud* Valle Arias *et al.*, 1999: 453).

Relativamente ao problema referente ao ensino de estratégias gerais ou mais específicas, estes autores também defendem que será mais conveniente o aluno dispor de um amplo repertório de ambas estratégias.

En cualquier caso, y tomando como referencia el interés en enseñar estrategias incorporadas en el currículum y separadas del mismo, es posible plantear que la enseñanza de estrategias generales se encuentra mucho más vinculada con programas de entrenamiento cognitivo, de enseñar a pensar, etc. (...); mientras que las estrategias específicas, al estar más relacionadas con las diferentes áreas curriculares, su enseñanza tendría más sentido incorporándola en el currículum escolar y, por lo tanto, tratando de integrarla en los contenidos específicos de cada disciplina o área académica. (Valle Arias *et al.*, 1999: 454).

Finalmente, uma outra questão polémica consiste em delimitar o papel que o professor deve desempenhar no ensino das estratégias de aprendizagem. Beltrán (1993) utiliza o termo “docente estratégico” para definir as características mais relevantes de

um instrutor eficaz que se podem resumir da seguinte forma: um verdadeiro “pensador” e um especialista na toma de decisões; um perito que possui uma ampla base de conhecimentos; um verdadeiro “mediador” e um “modelo” para o aluno.

Monereo (1994), por sua vez, considera o professor um “aprendiz estratégico” que tem como base uma formação contínua “ numa dupla vertente: como *aprendiz* seleccionando, elaborando e organizando a informação que tem de aprender, e como *ensinante*, planificando a sua atividade docente, de forma a oferecer aos alunos um modelo e um guia do modo como utilizar, de maneira estratégica, os procedimentos de aprendizagem”. Este autor refere, ainda, que as investigações dedicadas ao estudo das características da aprendizagem estratégica (Borkowski, 1985; Wellman, 1985; Paris e Winograd, 1990), consideraram a consciência, a intencionalidade e a regulação da atividade como as características centrais de um comportamento estratégico. Assim sendo, todas estas reflexões levaram o autor a definir o perfil do “professor estratégico” da seguinte forma:

um profissional que possui habilidades reguladoras que lhe permitem planificar, acompanhar como tutor e avaliar os seus processos cognitivos, tanto na altura de aprender os conteúdos que terá de ensinar como em relação à sua actividade docente, enquanto negocia com os alunos os significados do conteúdo que pretende ensinar. (Monereo e Clariana, 1993 *apud* Monereo, 1994).

Os autores Valle Arias *et al.* socorrendo-se das investigações de Paris (1988; pp. 313-316) apresentaram as características principais de uma instrução estratégica eficaz:

- 1) Las estrategias deberán ser funcionales y significativas
- 2) La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles
- 3) Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias
- 4) Debe haber una conexión entre las estrategias enseñadas y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea
- 5) Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficacia
- 6) La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa
- 7) La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante.
- 8) Los materiales instruccionales deben ser claros, bien elaborados y agradables.

(Valle Arias *et al.*: 455-457).

Em síntese, podemos afirmar que o ensino das estratégias de aprendizagem pressupõe ensinar os estudantes a ser estratégicos, isto é, que os mesmos sejam capazes de atuar de forma intencional de modo a conseguirem alcançar determinados objetivos de aprendizagem, tendo sempre em atenção as características da tarefa a desempenhar, as exigências do meio envolvente e as próprias limitações pessoais.

2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

A abordagem adotada no quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas, é orientada para a ação. Nesta perspetiva, a aprendizagem de uma língua integra variadíssimos conceitos, nos quais se incluem as competências, competências comunicativas e estratégias:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de **tarefas**¹ a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECR, 2001: 29)².

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante referido como QECR, faz a distinção entre estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem. As primeiras surgem associadas à realização de tarefas comunicativas, sendo, por isso:

Um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou

¹ Negrito do autor

² Esta citação, bem como todas as outras anteriores a 2013, seguem as regras ortográficas então vigentes em Portugal

de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar (QECR 2001:89).

As estratégias de aprendizagem são apresentadas em conjunto com o resto das competências gerais do usuário. Assim sendo, o QECR (2001: 154) considera que:

Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios de aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas.

Apesar destas estratégias surgirem em apartados diferentes, na prática tanto as estratégias de comunicação como as de aprendizagem convergem com muita frequência. Vejamos, então, uma outra passagem do QECR (2001: 193):

Em muitas experiências de aprendizagem pode parecer preferível, num ou noutro momento, prestar atenção ao desenvolvimento de estratégias que permitirão levar a cabo um ou outro tipo de tarefa que inclua uma dimensão linguística. Assim, o objectivo é melhorar as estratégias tradicionalmente utilizadas pelo aprendente, tornando-as mais complexas, mais extensas e mais conscientes (...). Sejam elas estratégias de aprendizagem ou de comunicação, se se considerarem que permitem a um indivíduo mobilizar as suas próprias competências de forma a poder activá-las e, possivelmente, melhorá-las e alarga-las, vale a pena assegurar que tais estratégias sejam realmente cultivadas com um objectivo.

Podemos, então, sintetizar aquilo que o QECR considera a diferença entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação através da seguinte afirmação de Fernández (2011: 48): “Las estrategias que acompañan el proceso de aprendizaje pertenecen a la capacidad general de ‘saber aprender’, aplicadas al aprendizaje de la lengua; las que incluimos como estrategias comunicativas, son concreciones específicas de las estrategias generales para los procesos de comprender expresarse e interaccionar lingüísticamente”.

2.2. Programas Espanhol 3º Ciclo

Os programas de Espanhol para o 3º ciclo, à semelhança do QECR, defendem um paradigma metodológico comunicativo em que o aluno é o centro da aprendizagem e onde se privilegia a competência comunicativa. Nesse sentido, “o processo de aquisição de uma língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input*³ linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema” (Ministério da Educação, 1997: 5).

No que diz respeito às orientações metodológicas, verificamos, uma vez mais, a distinção entre estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem. No entanto, é muito evidente que o desenvolvimento destas estratégias representa o caminho para a construção da própria aprendizagem e, consequentemente, autonomia do aluno.

As estratégias de comunicação são vistas como uma forma de “evitarem uma quebra de comunicação” (Ministério da Educação, 1997: 31). São sugeridas as seguintes estratégias para a aperfeiçoar a compreensão oral e escrita:

- Ignorar palavras que não são necessárias para realizar uma tarefa;
- Conhecer as características básicas da formação de palavras;
- Interpretar o contexto visual e verbal;
- Activar os seus conhecimentos prévios do mundo;
- Utilizar os marcadores e as categorias gramaticais;
- Deduzir o significado de uma palavra por analogia;
- Deduzir o significado de uma palavra pelo contexto.

Para o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, sugere-se:

- Utilizar uma palavra mais parecida àquela que desconhece;
- Descrever as propriedades físicas do objecto que pretende mencionar;
- Pedir ajuda para que a comunicação não se interrompa;
- Parafrasear;
- Fazer referência à função do objecto;
- Simplificar.

(adaptado de Ministério da Educação, 1997: 31)

³ Itálico do autor

Às estratégias de aprendizagem é dada uma atenção especial (Ministério da Educação, 1997: 32):

já que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aluno vai construindo, condicionando directamente a aprendizagem. Distinguem-se das estratégias de comunicação, na medida em que estas põem a ênfase na interacção comunicativa, enquanto as primeiras a colocam no processo de aprendizagem propriamente dito.

Os Programas consideraram seis estratégias cognitivas de aprendizagem:

- **Clarificação.** Relacionada com aquelas estratégias que os alunos se servem para verificar ou clarificar a sua compreensão na língua estrangeira.
- **Indução.** Refere-se às estratégias que recorrem ao conhecimento próprio, linguístico ou conceptual para extrair hipóteses explícitas sobre as formas linguísticas, o significado ou as intenções do falante.
- **Dedução,** procurando e utilizando regras genéricas na língua estrangeira. Diferencia-se da indução, na medida em que esta procura um significado específico ou uma determinada regra, ao passo que a dedução consiste em procurar e utilizar regras mais genéricas.
- **Prática/ Memorização.** Refere-se às estratégias que contribuem para o armazenamento e recuperação da língua, tendo em vista a sua correcta utilização.
- **Controlo⁴.** Consiste nas estratégias utilizadas para identificar erros, observar como o interlocutor recebe e interpreta a mensagem e toma decisões (Ministério da Educação, 1997: 32).

2.3. Plano Curricular do Instituto Cervantes

O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) apresenta um inventário de *procedimientos de aprendizaje* que defende que tanto no processo de aprendizagem como no uso da língua, “quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen” (PCIC: 473).

⁴ Negrito do autor

Aquilo que aqui é defendido é a utilização dos *procedimientos de aprendizaje* numa perspetiva do seu uso estratégico ou condicionado ao tipo de tarefa apresentada ao aluno naquele determinado momento.

Notamos o papel cada vez mais acentuado concedido ao aprendiz, ao uso consciente e ao desenvolvimento das suas próprias estratégias de aprendizagem:

El desarrollo de estrategias de aprendizaje implica que el proceso de realización de una tarea esté *monitorizado*⁵, es decir, que se realice –previa, paralela o posteriormente a su realización- un control consciente de los objetivos, parámetros y características de la tarea, así como de la actividad cognitiva, afectiva o social que se está ejecutando. El alumno que pone en marcha una o varias estrategias con el fin de llevar a cabo una tarea, debe ser capaz de examinar la situación de aprendizaje-uso y planificar sus acciones anticipando el impacto que tendrán en la consecución de su objetivo. Mientras utiliza las estrategias, debe regular su desarrollo para, si lo considera necesario, introducir algún cambio. Finalmente, debe evaluar su propia actuación con objetivo de identificar qué decisiones han podido tomarse adecuada o inadecuadamente y, así, poder corregir o reutilizar las estrategias en nuevas situaciones de aprendizaje y uso de la lengua (PCIC: 474).

O PCIC também refere a distinção entre os *procedimientos* e as estratégias, sendo que os primeiros podem ser utilizados de uma forma mecânica, sem uma intenção prévia de aprendizagem. Por outro lado, as estratégias são sempre conscientes e direcionadas a um objetivo de aprendizagem. Conclui-se, por isso, que:

las propuestas que se hagan en clase de procedimientos de aprendizaje que conduzcan al alumno al desarrollo de estrategias dotarán a este la capacidad para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje y el uso que haga de la lengua. De esta forma, mejorará su rendimiento e incrementará su capacidad de aprender autónomamente, lo que le permitirá obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos (PCIC: 475).

⁵ Itálico do autor

3. O ensino da gramática em espanhol língua estrangeira

3.1. Percurso histórico

Ao longo dos tempos, a gramática sempre desempenhou um papel primordial no ensino das línguas, assumindo maior ou menor relevância, de acordo com as diferentes teorias da linguagem e da aprendizagem vigentes em cada momento histórico.

Até finais do séc. XIX, princípios do séc. XX, quando a linguística passou a ser vista como uma “disciplina científica”, os métodos utilizados na aprendizagem de línguas nunca tinham sido verdadeiramente questionados. A aprendizagem de idiomas estrangeiros era realizada através da tradução dos clássicos gregos ou latinos, memorização de listas de vocabulário e estudo de regras gramaticais, ou “mediante ‘métodos’ con exponentes conversacionales consistentes en listas de oraciones o de diálogos más o menos organizados temáticamente traducidos a la lengua materna” (Piedehierro Sáez, 2002: 7). Quando, finalmente, o ensino das línguas passou a ser objeto de estudo por parte de linguistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, entre outros, foi possível assistir a um desenvolvimento acentuado deste campo de estudos.

Segundo Sánchez Pérez (2005: 11), a primeira tentativa de formalização da língua espanhola surgiu com a publicação da gramática de Nebrija, em 1492. No prólogo desta obra, Nebrija expôs os motivos subjacentes à elaboração desta obra, nomeadamente o de constituir uma ajuda e orientação para aqueles que desejavam aprender espanhol: “todos los otros que tienen algún trato y conversación en España, y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la aprender por uso, podrían la más aína saber por mi obra” (Nebrija, 1492: Prólogo, *apud* Sánchez Pérez, 2005: 11). Assim como acontecia para o latim, para aprender espanhol era necessário conhecer as regras, e dominar a gramática e o vocabulário.

3.1.1. Método Gramática-Tradução

Durante o séc. XIX, muitas escolas secundárias e universidades, optaram por incluir nos seus programas de estudos, o ensino das línguas modernas. Este ensino preconizava as técnicas do ensino do latim e grego clássico.

A esse respeito, Sánchez Pérez (2005: 183) afirma o seguinte:

en la configuración de un método, en su consolidación y en su elección por los profesores inciden muchos factores. Uno de ellos es el hecho de que la enseñanza de idiomas se implanta en el sistema escolar, que el sistema se amplía notablemente en cuanto al número de alumnos que acoge, que la industria del libro tiene en las escuelas uno de sus mejores y más seguros clientes y que el mundo académico siempre ha tenido y sigue teniendo la gramática como el ideal y base de la enseñanza. En efecto, la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela incluso por quienes no hablan esa lengua.

Foram, então, estes fatores que proporcionaram o surgimento deste novo método designado como Método de Gramática-Tradução. Como o próprio nome indica, este método aliava a tradução ao ensino das regras gramaticais. Era quase nula a importância dada ao ouvir e falar a língua estrangeira. A protagonista é a gramática, sendo o objetivo primordial a codificação dessas regras gramaticais, tomando por base um texto escrito conceituado. Aprender um idioma equivale a aprender de cor todo o sistema de regras em que o mesmo se baseia. “La primera habilidad que se pone en juego en este tipo de aprendizaje es la comprensión lectora de textos literarios de autores con prestigio (...). Ante esta perspectiva la tipología de ejercicios resulta poco variada y se reduce a la práctica de las cuestiones gramaticales, mediante ejercicios de huecos, de memorización de reglas y paradigmas, dictados y, sobre todo, la traducción directa y inversa”. (Fernández López: 95).

Em suma, o método de Gramática-Tradução promovia a memorização de regras gramaticais e a realização de exercícios controlados. O aluno não tinha um papel ativo na sua aprendizagem e não utilizava a língua como meio de comunicação, limitando-se a aprender a língua, de um modo dedutivo.

3.1.2. Método Direto

Na segunda metade do séc. XIX começaram a surgir novas metodologias que defendiam a aprendizagem de um idioma estrangeiro sem recorrer à gramática.

Defendia-se que o aluno deveria deduzir as regras de forma autónoma, ao invés de as aprender por intermédio de outrem.

Estas reações de oposição ao método que vigorava até então foram bastante difundidas por toda a Europa. Em Inglaterra, os foneticistas Sweet e Sayce consideraram que o idioma não deveria dividir-se em palavras, mas sim em frases completas e que a melhor forma de aprender uma língua estrangeira seria falando-a. Em França, Gouin através da publicação do seu livro “*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*” defende que uma língua estrangeira deveria ser adquirida da mesma forma que uma criança aprende a língua materna. Também por essa altura, em França, Passy fundou a Sociedade Internacional de Fonética. Na Alemanha, Viëtor, foi um acérrimo defensor do Método Direto, e, na Dinamarca, este foi representado por Otto Jespersen (Kopp, 1989: 46).

Foi assim que começou a propagar-se por toda a Europa um novo método completamente oposto ao de “Gramática-Tradução” que mais tarde ficou conhecido como Método Direto. Este movimento reformista iniciou-se com o aparecimento de um panfleto em 1882: *Quosque Tandem. Der Sprachunterricht muss umkehren* (o ensino de idiomas tem de mudar), escrito por W. Viëtor. Não nos devemos esquecer, que, ao longo do séc. XIX, um novo espírito científico se tinha difundido na Europa. Na linguística, estudos de teor mais científico surgiram, como a fonética, o estudo dos sons. Esses estudos ajudavam a destacar a importância da língua oral (Kopp, 1989: 47).

Sánchez Pérez (2005: 248) atesta o seguinte:

Junto a la primacía dada a la pronunciación y a la lengua hablada, está la importancia que se otorga al texto. En efecto, los reformadores constatan la estupidez manifiesta de tantas y tantas oraciones contenidas en los manuales tradicionales. Las palabras y frases descontextualizadas carecen de sentido. Hay que ofrecer a los estudiantes textos debidamente “contextualizados”. La traducción, en cuanto asociada a frases desprovistas del contexto es fuertemente criticada y dejada de lado por los reformadores.

Se rechaza vehementemente la explicación de la gramática en la clase. Se deriva así, realmente, hacia una metodología inductiva, hacia un “Método natural”: las reglas gramaticales de la lengua deben “inducirse” indirectamente por cada estudiante, puesto que ya están contenidas en los textos a que son sometidos aquéllos.

Num artigo publicado em 1893, Viëtor destacou a essência do movimento reformista em três grandes princípios:

- a. Las lenguas extranjeras deben aprenderse sobre todo mediante textos conectados (= contextualizados). La gramática ha de ser relegada a un segundo plano.
- b. Las lenguas extranjeras hay que aprenderlas por imitación y pensando en ellas, no traduciendo.
- c. Las lenguas vivas han de aprenderse antes que las lenguas “muertas” (=clásicas).

Como coletilla añade que “la pronunciación ha de enseñarse sobre la base de la ciencia fonética” (Sánchez Pérez, 2005: 248).

3.1.3. Método Audiolingüístico ou audiooral

Este novo método, que se iniciou na América na década de 50 atingindo o seu apogeu em meados da década de 60, surgiu da necessidade em aprender línguas estrangeiras rápida e eficazmente. Durante a Segunda Guerra Mundial, o exército americano deparou-se com a necessidade urgente de aprender línguas tais como o alemão e japonês num curto espaço de tempo com um nível muito semelhante ao de um nativo:

Para ello no servía el método gramatical, ya que la memorización o aprendizaje de reglas y frases bien construidas no facilitaba la adquisición rápida que exigían los responsables de la milicia; ni tampoco se ofrecía con la gramática la posibilidad de comunicarse oralmente en la lengua del enemigo cuando, por ejemplo, cientos de paracaidistas debían ser lanzados en tierras extranjeras. El método directo tampoco era lo más adecuado, pues la escasa elaboración de los materiales con que se trabajaba facilitaba la dispersión del aprendizaje. El ejército tenía necesidad de materiales muy concretos que pudiesen ser asimilados con rapidez, logrando un “acento” lo más cercano posible al de los hablantes nativos (Sánchez Pérez, 2005: 323).

Para poder atingir este fim, o exército dos Estados Unidos desenvolveu um programa intensivo de aprendizagem de línguas, o *ASTP (Army Specialized Training Program)*, baseado nas teorias linguísticas do estruturalismo norte-americano de Bloomfield. Neste programa, os alunos estavam expostos de forma intensiva à língua alvo (cerca de seis a oito horas diárias) através de gravações com as estruturas linguísticas que eram objeto de aprendizagem em cada caso. Os alunos realizavam exercícios de substituição de elementos, repetiam frases ou mudavam estruturas de acordo com o tipo de estímulo linguístico. Esta linha metodológica coexistiu, ao longo

de toda a década, com o trabalho desenvolvido por outro representante do Estruturalismo americano, Charles Fries que fundou na Universidade do Michigan, em 1939, o primeiro centro (*English Language Institute*) dedicado à aprendizagem do inglês como segunda língua, à formação de professores especializados e à investigação sobre o desenvolvimento de métodos de ensino (Piedehierro Sáez, 2002: 12) “Los sucesores de estos métodos convergerían en el denominado ‘Enfoque Aural-Oral’ que (...) derivaría en el Método Audiolingual”. (Zanón, 2007: 3)

Sánchez Pérez (2005: 324) enumerou as principais características deste método:

La adquisición de una lengua mediante la repetición de estructuras, repetición que se lleva a cabo:

- por medio de ejercicios de sustitución de elementos
- mediante el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con ciertos estímulos lingüísticos o, sencillamente,
- repitiendo frases oídas.

Cadierno (2001: 1-2) caracterizou este método da seguinte forma:

Ya en el presente siglo, surgieron con gran auge los llamados métodos estructuralistas y audiolinguales basados en una concepción estructuralista de la lengua y en teorías conductistas del aprendizaje. Según estos métodos el aprendizaje de una lengua consistía en el dominio de los elementos del lenguaje y las reglas por las cuales dichos elementos se combinan (...) Asimismo, se concebía el aprendizaje de una lengua como un proceso mecánico de formación de hábitos, lo que llevaba, en, la práctica, a la memorización de diálogos y a la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, etc., que constituían, en realidad, el componente esencial de la enseñanza.

Zanón (2007: 3), por sua vez, considerou o seguinte:

El eje del método es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre los que se articula el Audiolingualismo (Brooks, 1964). Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación.

O método parecia oferecer a possibilidade de chegar a dominar um idioma sem uma base académica. Os seus exercícios e módulos eram práticos e fáceis. Os

resultados, no entanto, não corresponderam ao esperado e os alunos sentiam-se cansados e aborrecidos.

Também Ortega Olivares (2010: 159) procurou evidenciar os efeitos negativos dos métodos: “el excesivo hincapié en el papel de la presentación (no siempre adecuada) y ejercitación (normalmente mecánica) de los elementos gramaticales conduce, pudiéramos decir, a un olvido del aprendiz: ninguno de estos marcos suele motivar para la comunicación ni refleja claramente en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes, por lo que a menudo terminan en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas abstractas o alejadas de los intereses vitales de los mismos”.

A realidade é que o período de influência deste método foi muito curto, pois as críticas foram imediatas. Reapareceu, no entanto, sob outras formas em métodos posteriores.

3.1.4. Código cognitivo

No princípio da década de 60, começam a surgir inúmeras críticas aos métodos de ensino vigentes. “El audiolingualismo es duramente atacado por profesores y alumnos. Las objeciones se centran en la práctica automática de la lengua sin comprensión de lo realizado, la imposibilidad de la aplicación de lo aprendido debido a la rigidez de las situaciones, la ausencia del ejercicio de la comunicación y la negación de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua”. (Rivers, 1964 *apud* Zanón, 2007: 7)

A gramática generativa e a psicologia cognitiva passam a substituir o estruturalismo e a teoria condutista da aprendizagem. Para Noam Chomsky, precursor destas novas teorias, as propriedades fundamentais da língua derivam de aspetos inatos da mente e do modo como as pessoas processam a experiência através da linguagem. Este autor:

rechaza la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos. En sus manos, las del lingüista, la adquisición del lenguaje es la adquisición de las reglas gramaticales (la “competente”) “generadoras” de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (la “performance”). Niños y niñas, dotados de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, el LAD (Language

Acquisition Device), elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan. Estas, sometidas a una comparación con los principios gramaticales universales regidores del LAD se internalizan en forma de estructuras sintácticas (Zanón, 2007: 6).

As ideias de Chomsky abriram caminho para novas reflexões na aprendizagem de idiomas: a aquisição de uma língua implicava o desenvolvimento da competência lingüística, ou seja, a posse intuitiva das regras gramaticais que o indivíduo vai desenvolvendo ao longo da sua vida. A esse respeito, Valente (2011: 10) afirma o seguinte:

a teoria generativa de Chomsky visa explicar a gramática ideal do indivíduo, as regras que este conhece e lhe permitem construir orações ilimitadas sem nunca as ter lido ou ouvido. No que respeita às práticas didáticas, importava desenvolver a competência lingüística do aprendente de forma consciente e significativa. De que forma? Focalizando a atenção do aluno no significado; fomentando o uso da língua; estimulando a criatividade; em suma, promovendo a reflexão das regras gramaticais que podiam ser abordadas de forma indutiva ou dedutiva.

Embora estas ideias tenham marcado o início de um novo enfoque para a aprendizagem das línguas, estas teorias não foram suficientes para derivar numa nova metodologia.

3.1.5. Enfoque Comunicativo

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*, com o surgimento do enfoque comunicativo “se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real – no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE”. Ainda segundo este documento:

El debilitamiento del enfoque oral y el método audiolongüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos – C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de enseñanza/ aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de la investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, D. J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz

y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

A necessidade de definir um paradigma que incluísse, juntamente com o conhecimento linguístico, a conceção da língua como uma entidade cultural, fez com que Hymes e Gumperz, partindo da observação de padrões da comunicação entre falantes, apresentassem uma proposta que apelidaram de etnografia da comunicação. Os autores propunham ampliar o conceito de competência linguística, aceitando, todavia, que os atos de fala são governados por um sistema de regras. O seu objetivo fundamental é o estudo da atividade linguística e comunicativa de uma comunidade. Hymes (1967: 13 *apud* Zanón, 2010: 16) defendia que:

tendrá que haber un estudio del habla (...) cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién.

Foi a partir daqui que surgiu o conceito que se converteu na base para definir o que sabe e o que não sabe o utilizador de uma língua: a competência comunicativa. A aplicação deste conceito ao ensino das línguas foi descrita. A partir de então, em vários trabalhos que delimitaram o objeto e o modo da competência comunicativa. Entre eles destacaram-se Hymes (1971), Canale (1983) e Bachman (1990) (Piedehierro Sáez, 2002: 14).

Hymes considerava que o conceito do falante-ouvinte ideal postulada por Chomsky não era suficiente para analisar a língua de uma comunidade e que era necessário partir de uma teoria mais geral que incorporasse a comunicação e a cultura. Este autor afirma o seguinte: “If an adequate theory of language users and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognized to be in fact not of two kinds but four. And if linguistic theory is to be integrated with theory of communication, this fourfold distinction must be stated in a sufficiently generalized way” (Hymes *apud* Franco, 1989: 85) Na perspetiva do autor, adquirir competência comunicativa supunha conhecer e ter a habilidade para utilizar a língua em relação a:

- ser formalmente posible según la reglas gramaticales;
- ser *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles;

- ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce;
- darse en la realidad, que responda al uso real de la lengua.

(Oliveras, 2000: 20)

Para Canale (*apud* Piedehierro Sáez, 2002: 15) as componentes da competência comunicativa eram descritas de acordo com as suas características e aplicação na aula. Para delimitar os elementos de um enfoque comunicativo, o autor descreveu um marco teórico segundo o qual:

- A comunicação se baseia no intercambio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através de símbolos verbais e não verbais, modos orais e escritos e processos de produção e compreensão;
- A comunicação real (atuação nos termos de Chomsky) reflete a competência comunicativa do falante. Esta é composta pelo conhecimento (aquilo que sabemos consciente ou inconscientemente) e a habilidade para utilizar esse conhecimento;
- A competência comunicativa alberga subcompetências que interatuam na comunicação real: a competência gramatical (relacionada com o domínio da código linguístico), a competência sociolingüística (relação entre os saberes e o contexto sociocultural em que se encontra o ato de fala), a competência discursiva (relacionada com o modo como se combinam formas gramaticais e significados para se conseguir um texto falado ou escrito em diferentes géneros) e a competência estratégica (relacionada com o domínio das estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser utilizadas para compensar falhas ou favorecer a efetividade da comunicação).

Bachman, por sua vez, incorporou um novo termo, *habilidad lingüística comunicativa* (HLC), composta pelo conhecimento ou competência, e a capacidade de colocar em prática essa competência num uso da língua adequado e contextualizado (Oliveras, 2000: 24), ou seja, aquilo que Fernández (2004: 578) considerou “la capacidad de movilizar la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua”. O autor considerou três componentes para descrever a HLC:

- A competência linguística, composta pelo conhecimento específico utilizado na comunicação por meio da linguagem;

- A competência estratégica, que “proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con aquellos aspectos de contexto de situación en que tiene lugar su uso y las estructuras del conocimiento sociocultural, es decir, del conocimiento del mundo del usuario” (Oliveras, 2000: 25)
- Os mecanismos psicofisiológicos, ou seja, os processos neurológicos e fisiológicos que intervêm na execução da linguagem e que determinam a existência das quatro destrezas: as recetivas (de carácter auditivo e visual) e as produtivas (de carácter neuromuscular).

As teorias desenvolvidas por Hymes, Canale e Bachman lançaram as bases do que hoje se conhece como o Enfoque Comunicativo. A competência comunicativa passou a ser vista como uma habilidade que incluía a componente linguística, a social, a pragmática e a estratégica. Os conteúdos gramaticais eram selecionados de acordo com o que era mais útil para a comunicação numa determinada situação sociolinguística e real.

O enfoque comunicativo assume que a língua é, principalmente, um sistema de comunicação, isto é, um instrumento que possibilita que o interlocutor se informe acerca dos seus intercâmbios linguísticos. Nesse sentido, este enfoque incide no ensino da língua a partir de funções que possam ser cumpridas na comunicação. Como consequência, as unidades linguísticas não são meros elementos gramaticais e/ ou estruturais, mas sim categorias que possuem um significado funcional que se manifesta no discurso. Para além disso, este discurso está sempre inserido num contexto que determina a comunicação.

Para Zanón (2007: 21), a década de oitenta foi muito prolífera no que diz respeito a teorias na área do ensino e aprendizagem das línguas. A linguística instaurará as bases do Funcionalismo Pragmático, os estudos sobre a aquisição da linguagem irão centrar-se na explicação de uma progressiva estratificação funcional das formas linguísticas. Também os psicolinguísticos se dedicarão ao estudo dos primeiros modelos cognitivos de processamento de uma língua segunda.

El auge de la denominada “Ciencia Cognitiva”, lleva a los primeros estudios sobre procesamiento léxico, sintáctico y semántico de la segunda lengua. De esta manera, se elaboran los primeros modelos sobre la automatización del conocimiento de la segunda lengua, los procesos de reestructuración del sistema lingüístico, las

estrategias utilizadas por el aprendiz para el procesamiento y producción del "input" y el papel del almacenamiento en memoria del material lingüístico. (Zanón, 2007: 22)

Zanón (2007: 22) refere, também, que o estudo das estratégias cognitivas desenvolvidas pelos alunos na aquisição de uma segunda língua é o campo que mais interesse tem despertado nos últimos tempos em diferentes áreas de investigação.

De esta manera, numerosos autores abordan el estudio de "lo interno" en la adquisición de la segunda lengua:

- 1) Las estrategias de aprendizaje como la memorización, simplificación, sobregeneralización, inferencia, formación de hipótesis, etc.:
- 2) Las estrategias de producción como la planificación o la monitorización del discurso;
- 3) Las estrategias de comprensión, análisis del input, elaboración y contrastación de hipótesis, etc.;
- 4) Las estrategias de comunicación, reducción (del material a procesar, de la interacción, etc.), mantenimiento de la atención, predicción, etc.

Toda a evolução histórica acerca do papel que a gramática desempenhou no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras permite constatar, sem dúvida, a importância que os pedagogos e linguístas lhe atribuíram, segundo os diferentes momentos históricos e a falta de consenso relativamente ao método mais adequado do ensino da gramática de uma língua.

3.2. Documentos orientadores do processo ensino/ aprendizagem da língua espanhola

O Programa de Espanhol Ensino Básico, 3º Ciclo, do Ministério da Educação (1997: 5) prevê que:

o processo de aquisição de uma língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input* linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. É o que se aprende, mas também o como⁶ se aprende. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.

⁶ Itálico e sublinhado do autor

De salientar a importância que o Programa atribui à capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua, como forma de melhorar a compreensão da própria língua, através de estratégias variadas.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 53), na vertente do saber aprender, o aluno deve também possuir:

a competência de utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira, entre as quais, analisar e inferir princípios que regem a organização e a utilização da língua, de modo a favorecer a integração dos conhecimentos novos num quadro estruturado que progressivamente se vá enriquecendo e estabelecer relações de afinidade/ contraste entre os sistemas da língua materna e das línguas estrangeiras.

Segundo o QECR (2011: 34-35):

A **competência linguística**⁷ inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade).

Ainda segundo o QECR (2001: 161):

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). Neste sentido, a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo. Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar, os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática.

⁷ Negrito do autor

O quadro com os descritores para o domínio e correção gramaticais, apresenta-se, em seguida:

	CORRECÇÃO GRAMATICAL
2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática, p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
1	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

(QECR, 2001: 161)

De salientar que as referências à competência gramatical, ao longo de todo o documento que constitui o QECR, são bastante escassas, o que confirma a tendência dos últimos anos de desvalorizar uma aprendizagem mais formal da gramática, metodologia essa que se pode tornar insuficiente na aquisição de uma língua estrangeira, conforme alguns estudos realizados nessa área.

Capítulo II

1. Metodologia e estratégias de recolha de dados

1.1. Investigação-Ação

Para a consolidação deste projeto, optou-se por seguir uma linha de Investigação-Ação por ser aquela que constitui “um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas”. (Coutinho *et al.*, 2009: 356). Com efeito, estes autores (2009: 358) consideram que “a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada com a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática”. Acresce ainda o facto de não se poder desassociar à prática o conceito de reflexão, uma vez que ambos os conceitos trazem consigo uma interdependência na medida em que a prática educativa proporciona aos seus agentes inúmeras oportunidades para refletir.

Lomax (1990 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 360) define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Por sua vez, Bartalomé (1986 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 360) considera que esta é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. É nessa linha de pensamento que procuramos desenvolver este projeto. As questões que serviram de base para o desenvolvimento desta investigação foram as seguintes:

- Que representações têm os alunos da gramática e de que forma se comportam quando se encontram perante a mesma?
- Será que o desenvolvimento de algumas estratégias de aprendizagem facilitará a aquisição da competência gramatical?

No sentido de dar respostas a estas questões, foram seguidos os seguintes passos ao longo da implementação do projeto:

1. Diagnosticar as dificuldades e atitudes dos alunos face às atividades gramaticais.

2. Desenvolver estratégias de aprendizagem que promovam o ensino da gramática integrada.
3. Avaliar o impacto das estratégias propostas no que respeita à aplicação adequada dos conteúdos gramaticais.

No intuito de concretizar estes objetivos, procurou-se dotar os alunos de ferramentas linguísticas que lhes permitissem desenvolver a competência comunicativa.

1.2. Inquérito por questionário

No que diz respeito à estratégia de recolha de dados, optou-se pela aplicação do inquérito por questionário. Segundo Gil (2008: 121), “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores, comportamento presente ou passado, etc”.

O inquérito foi estruturado com base em questões fechadas e algumas questões abertas. As questões fechadas “ são as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes” (Gil, 2008: 123). Por outro lado, a questão aberta “possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para a sua tabulação” (Gil, 2008: 122).

1.3. Ficha de autoavaliação

No final de cada unidade didática foi distribuída aos alunos uma ficha de autoavaliação que permitiu ao aluno refletir não só, sobre a aprendizagem adquirida, mas sobretudo sobre o processo da sua aquisição. Quanto mais consciência o aluno tem das diferentes fases da aquisição e da própria progressão da aprendizagem, mais efetiva será a aprendizagem seguinte, tornando-se gradualmente um aprendente mais

autónomo. Esta também é uma ferramenta que permitirá ao professor verificar a eficácia das suas atividades e a sua influência na aquisição dos conteúdos.

Pese embora todas as fichas contemplem os conteúdos lecionados em cada uma das unidades didáticas, apenas se fará uma análise mais detalhada dos conteúdos que dizem respeito à gramática e à aplicação de estratégias, uma vez que este é o assunto principal da elaboração deste relatório.

2. Contexto e participantes

2.1. Caracterização do contexto⁸

O agrupamento de Escolas Vallis Longus é um Agrupamento de Escolas de ensino público, situado na cidade de Valongo a 11 km do Porto. Este agrupamento é constituído por nove escolas, a escola sede (onde foi realizado o meu estágio pedagógico), sete escolas do 1º Ciclo com os respetivos Jardins de Infância e o Jardim de Infância Susão.

Valongo é um centro urbano inserido na Área Metropolitana do Porto, sede do concelho com o mesmo nome, constituído pelas freguesias de Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo num dos Municípios que apresenta maior crescimento demográfico dentro da Região Norte e da Área Metropolitana do Porto (AMP) devido aos fluxos migratórios resultantes da descentralização da população residente na AMP em direção aos concelhos da periferia, bem como à deslocação das populações interiores em direção ao litoral. É, por isso, um pólo “atrativo” em termos residenciais, não conseguindo porém resolver os problemas quanto à oferta de trabalho para os seus residentes apesar de dar mostras de desenvolvimento económico. A proliferação de bairros sociais, consequência da realidade acima descrita, é uma característica importante da realidade socioeconómica deste Agrupamento.

A escola sede é constituída por cinco pavilhões, um dos quais gimnodesportivo, com espaços de recreio, zonas verdes e campos desportivos. Para fazer face à sobrelotação, foram alugados dois contentores, um com uma sala e o outro com duas.

⁸ Dados disponíveis para consulta na página do agrupamento de escolas Vallis Longus em <http://www.avvl.pt/>

No entanto, esta medida foi insuficiente para cobrir todas as necessidades. Assim, durante o turno da manhã, há períodos em que a sala de trabalho dos professores é ocupada com atividades letivas. Um dos aspetos mais visíveis da insuficiência quantitativa e qualitativa dos espaços é o das áreas de trabalho específicas, sobretudo no que concerne a gabinetes, que são praticamente inexistentes. Não existem laboratórios, havendo, unicamente, um pequeno espaço adaptado a essas funções. As disciplinas de índole tecnológica desenvolvem as suas atividades nas salas de aula normais, excetuando-se a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação e Artes da Ardósia para a qual existe uma sala própria na qual foram feitas obras de ampliação.

A falta de um polivalente e de uma cantina, dimensionados para o número existente de alunos, bem como o número exíguo de balneários existentes no pavilhão gimnodesportivo também têm revelado constrangimentos assinaláveis. Por sua vez, os horários dos apoios, salas de estudo e clubes estão sempre dependentes dos espaços disponíveis.

Para prevenir o abandono e o insucesso escolar, o Agrupamento implementou os Percursos Curriculares Alternativos contando com uma turma de 7º ano, e um Curso Vocacional (de Fotografia).

As atividades e projetos desenvolvidos para dar cumprimento aos planos das diferentes estruturas e aos objetivos enunciados no projeto Educativo foram desencadeados por proposta dos vários elementos da comunidade educativa e constaram do Plano Anual de Atividades e nos Planos de Turma. Além dos projetos internos, a escola também está envolvida em projetos de nível nacional. Destacam-se as atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura e da Biblioteca, incluída na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE); na Universidade de Cambridge, com o programa “Key For Schools”; do Desporto Escolar, em que os alunos participam em vários torneios de âmbito regional e nacional, com uma prestação bastante positiva e honrosa.

2.2. Caracterização dos participantes

As turmas que me foram atribuídas para a realização da minha prática profissional foram o 7ºE e o 8ºE. Relativamente às aulas de Espanhol do 7ºE, estas

decorreram à terça-feira das 9h05 às 9h50 e à quinta-feira das 13h30 às 15h00. No que concerne a turma do 8ºE, o horário de Espanhol era à terça-feira das 15h55 às 16h40 e às quintas-feiras das 15h10 às 16h40.

A turma do 7ºE é composta por vinte e um alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, que iniciaram este ano a aprendizagem desta nova disciplina, encontrando-se, por isso, no nível A1 segundo o QECR. O facto de esta ser uma nova disciplina fez com que, de uma forma geral, toda a turma fosse bastante entusiasta, interessada e participativa. Todos os alunos foram bastante receptivos às atividades apresentadas, revelando-se ativos e cooperantes na realização das mesmas, excetuando, uma ou outra vez, uma maior excitação que provocava alguma confusão.

A turma do 8ºE, de nível A2, é uma turma que inicialmente tinha vinte e três alunos, com idades entre os treze e catorze anos, que acolheu mais um aluno que foi transferido no princípio do 2º período. Esta é uma turma bastante ativa, participativa e muito empenhada nas atividades que realizam dentro e fora da aula. De salientar que a utilização de materiais audiovisuais e os trabalhos de grupo são as atividades que a maior parte da turma prefere ver dinamizada em sala de aula.

3. Análise de dados

Após ter assistido a algumas aulas lecionadas pela orientadora e os alunos estarem familiarizados com as professoras estagiárias, foi-lhes solicitado que preenchessem um questionário (**Anexo 1**) onde evidenciassem aquilo que achavam que faziam quando aprendiam gramática. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos para cada uma das questões nas respetivas turmas.

3.1. Turma 7ºE

A primeira questão procurou saber se os alunos escreviam ou liam, de forma repetida, expressões novas.

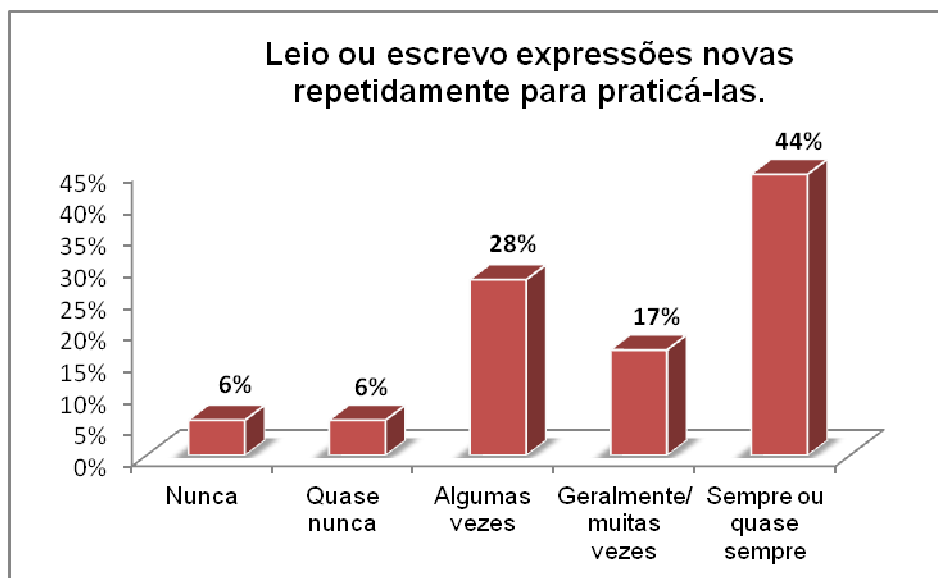


Gráfico 1 - Resultados da primeira questão 7ºE

Numa primeira análise, verifica-se que 44% dos alunos voltam a praticar as expressões que são aprendidas pela primeira vez e que apenas 6% consideraram as respostas “Quase nunca” bem como outros 6% responderam “Nunca”.

A segunda questão visava saber se os alunos tomavam notas em Espanhol.

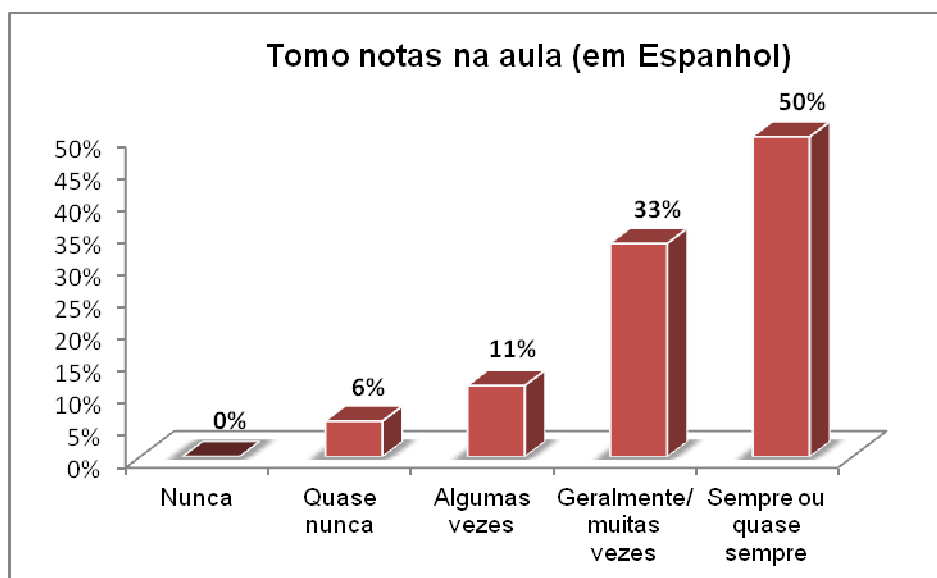


Gráfico 2 – Resultados da segunda questão 7ºE

Quanto à segunda questão colocada aos alunos, 50% respondeu que “Sempre ou quase sempre” tomava notas na aula em Espanhol e apenas 6% indicou “Quase nunca” como a sua resposta.

A terceira questão procurava saber se os discentes raciocinavam dedutivamente, aplicando regras gerais a situações novas em Espanhol.

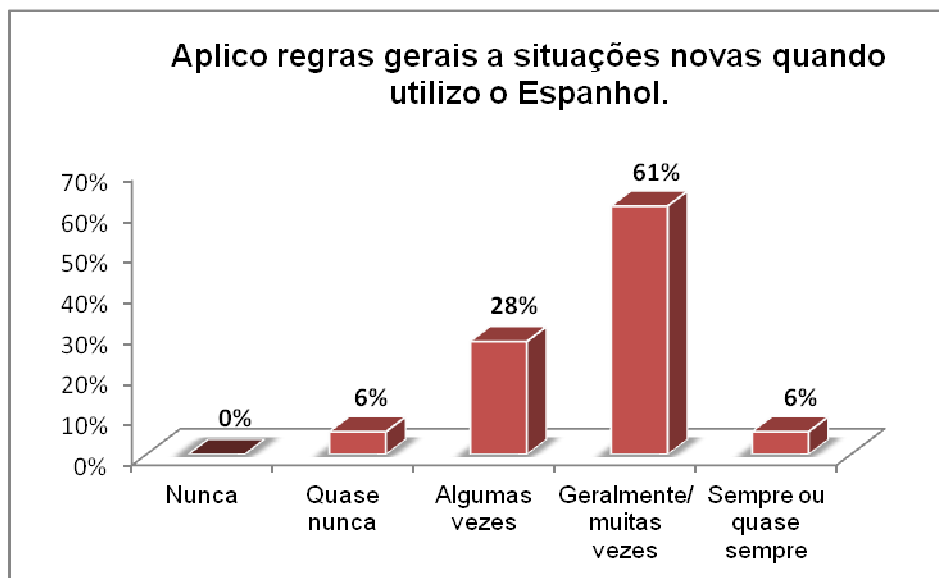


Gráfico 3 - Resultados da terceira questão 7ºE

Nesta pergunta, a maioria dos alunos (61%) escolheu a resposta “Geralmente / muitas vezes”.

Com a quarta questão pretendia-se verificar se perante uma expressão ou palavra nova, os alunos utilizavam aquilo que já conheciam para entender o significado desconhecido.

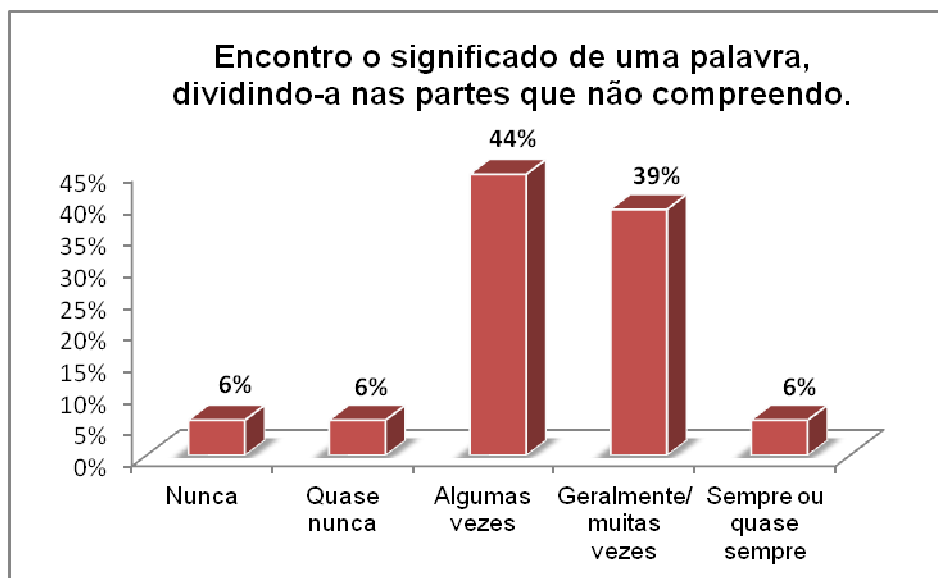


Gráfico 4 - Resultados da quarta questão 7ºE

A grande maioria dos alunos 83% dividiram as suas respostas entre “Algumas vezes” e “Geralmente / muitas vezes”.

A quinta questão dizia respeito à análise contrastiva e à comparação de elementos da nova língua com a língua materna em busca de similaridades e diferenças.

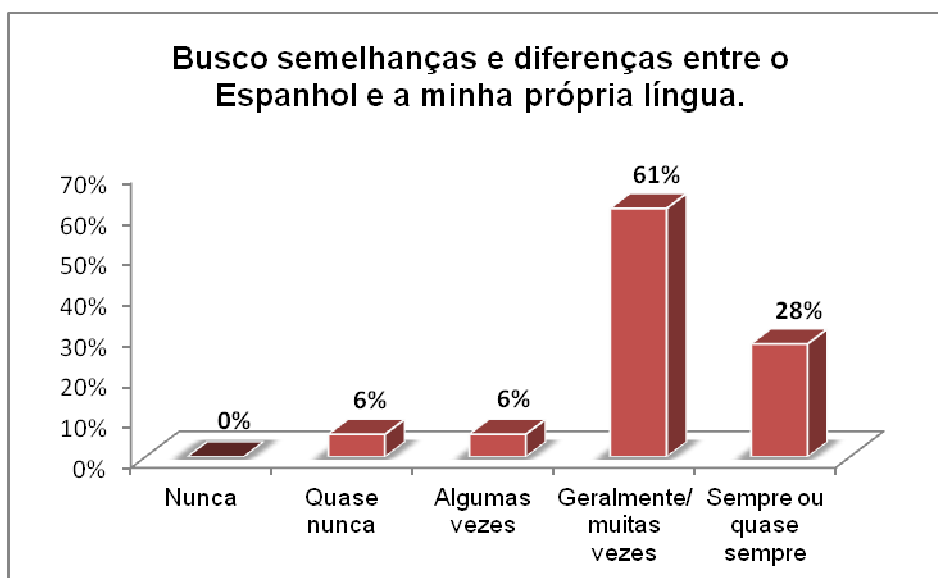


Gráfico 5 - Resultados da quinta questão 7ºE

Pela análise do gráfico 5, pode-se verificar que mais de metade dos alunos desta turma (61%) “Geralmente ou muitas vezes” procuram semelhanças ou diferenças entre o espanhol e o português.

Relativamente à sexta questão, pretendia-se saber o número de alunos que realizava os seus próprios resumos da matéria lecionada.

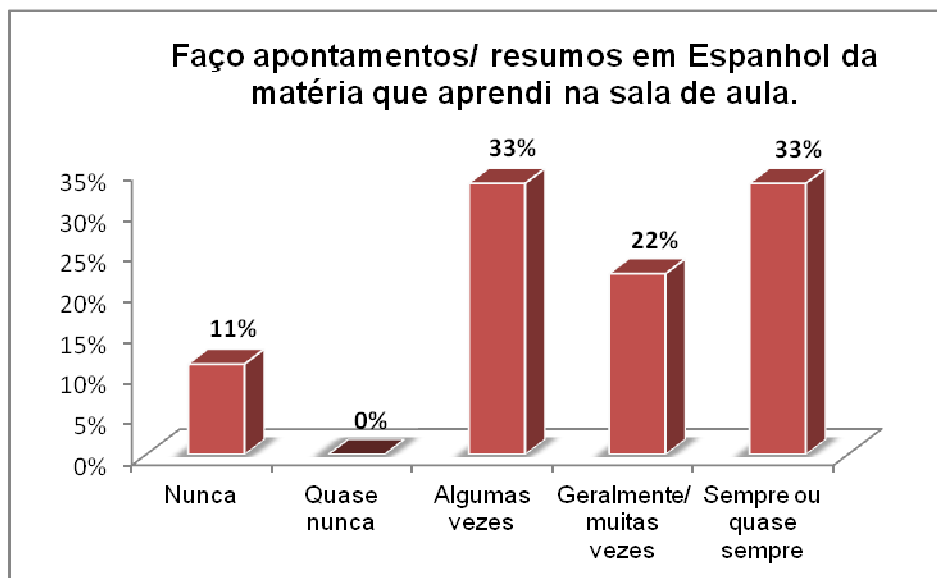


Gráfico 6 - Resultados da sexta questão 7ºE

Quanto a esta questão, apenas 11% dos alunos responderam que “Nunca” fazem apontamentos em Espanhol. As últimas três hipóteses de resposta foram escolhidas pelos restantes alunos, em média 29%.

Com esta questão procurou-se indagar até que ponto os alunos utilizavam a tradução como um meio para uma melhor compreensão da língua estrangeira.

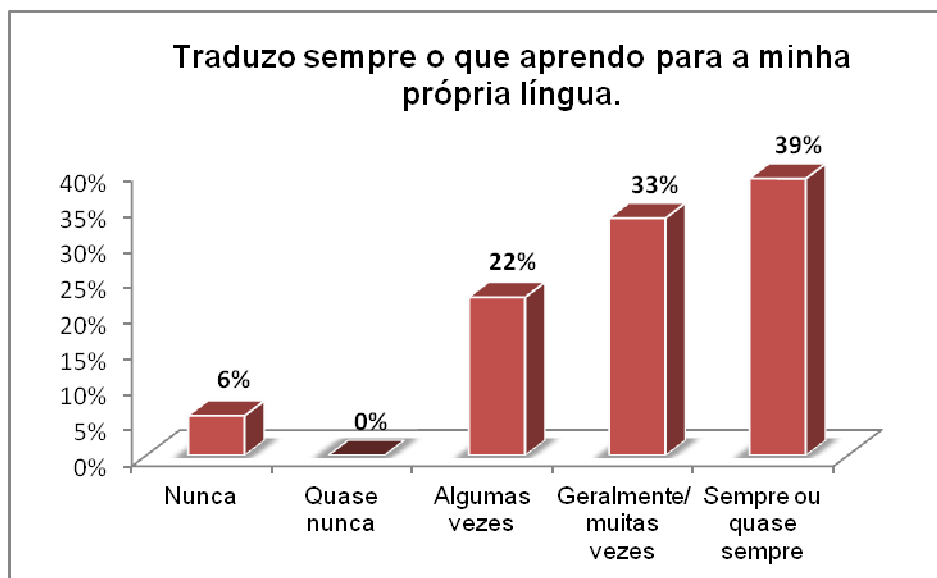


Gráfico 7 - Resultados da sétima questão 7ºE

No gráfico 7, pode-se verificar que 39% dos alunos respondeu que “Sempre ou quase sempre” traduzia para português o que aprende na aula. Apenas 6% dos alunos nunca traduz o que aprende em Espanhol.

A oitava questão visava saber se os discentes usavam alguma técnica para melhor interiorizar as regras gramaticais.

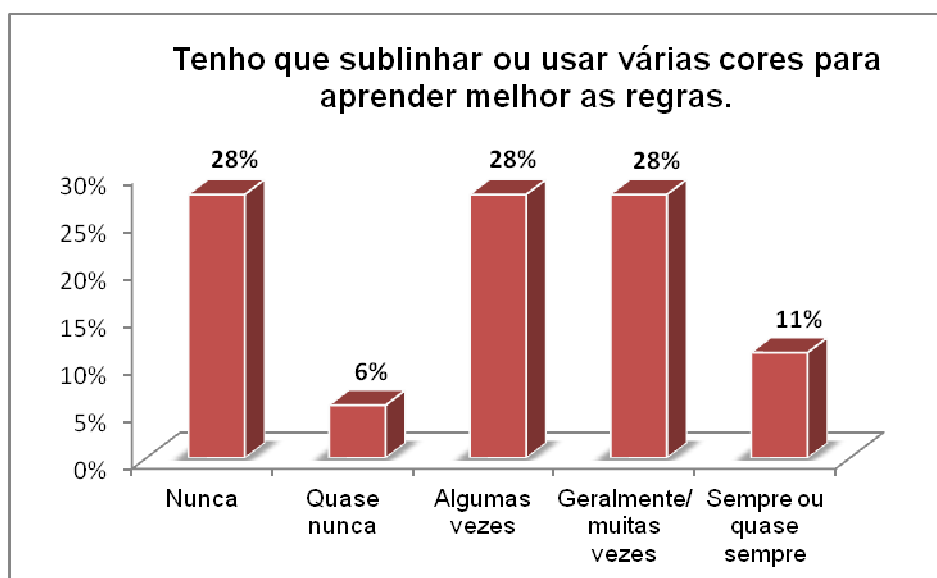


Gráfico 8 - Resultados da oitava questão 7ºE

Mais de metade dos alunos da turma optaram pelas hipóteses “Algumas vezes” e “Geralmente ou Muitas vezes”, 28% para cada uma das respostas, quanto a terem que sublinhar ou usar cores diferentes para os ajudar a compreenderem melhor as regras. É de salientar que também 28% dos alunos responderam que nunca o faziam.

A nona questão procurava descobrir a quantidade de alunos que elaboravam esquemas ou outras formas de sistematização para reter de forma mais eficaz as ideias principais.

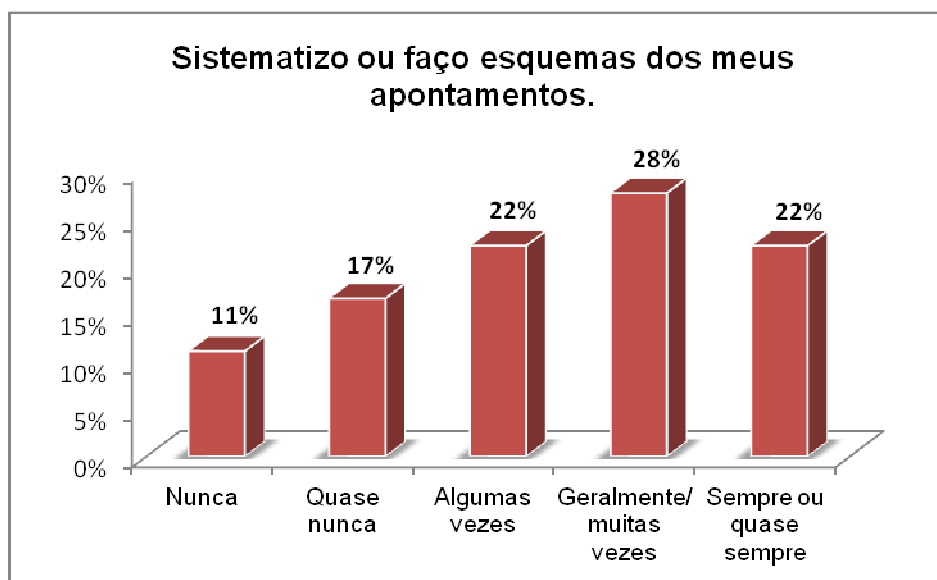


Gráfico 9 - Resultados da nona questão 7ªE

Quanto a sistematizarem ou fazerem esquemas dos apontamentos, 28% dos alunos optaram pela hipótese “Geralmente / muitas vezes”. No entanto a mesma percentagem dos alunos responderam que “Nunca” ou “Quase nunca” o fazia.

Com esta questão, procurou-se auferir se os discentes procuravam mais exercícios para praticar, além daqueles que eram fornecidos pelo professor.



Gráfico 10 - Resultados da décima questão 7ºE

Quanto a esta questão, a maioria dos inquiridos (44%) respondeu que “Geralmente / muitas vezes” o faziam. Apenas 8% indicou que nunca faziam mais exercícios.

A décima primeira questão pretendia saber se os discentes consultavam outras fontes de informação como os dicionários e gramáticas para esclarecer dúvidas relativamente ao espanhol.

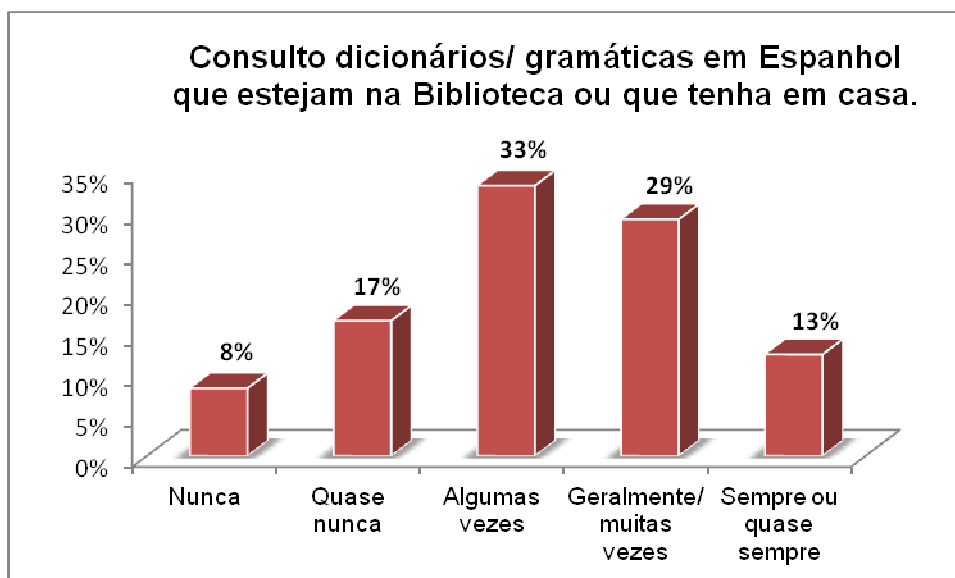


Gráfico 11 - Resultados da décima primeira questão 7ºE

Relativamente à utilização de dicionários ou gramáticas, uma quarta parte dos alunos “Nunca” ou “Quase nunca” o faz, no entanto 75% da turma utiliza-os pelo menos algumas vezes.

Esta questão remetia para a utilização das novas tecnologias como um recurso para o esclarecimento de dúvidas.

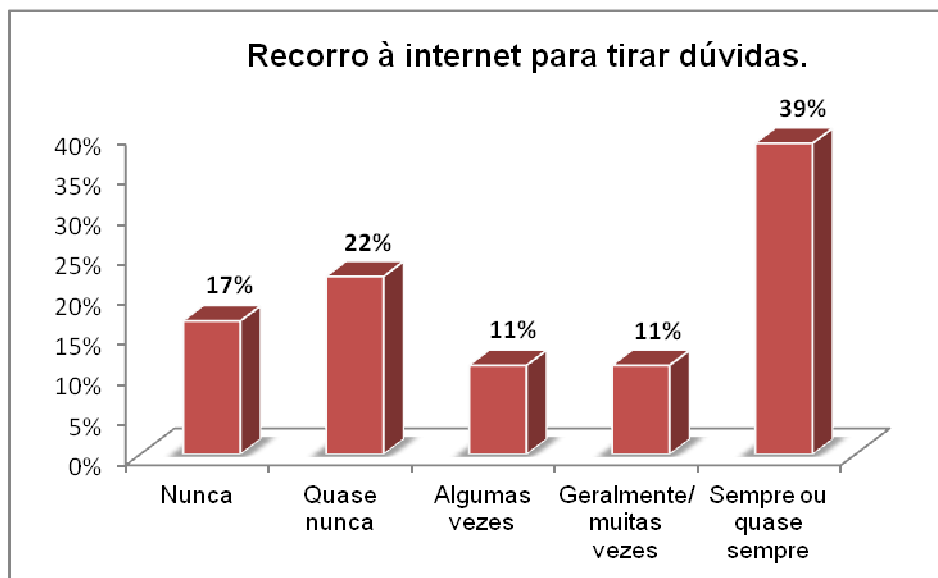


Gráfico 12 - Resultados da décima segunda questão 7ºE

Como se pode observar no gráfico 12, 39 % dos alunos utiliza “Sempre ou quase sempre” as novas tecnologias para tirarem dúvidas. No entanto a mesma percentagem de alunos respondeu que “Nunca” ou “Quase nunca” as utiliza para complementar as aulas.

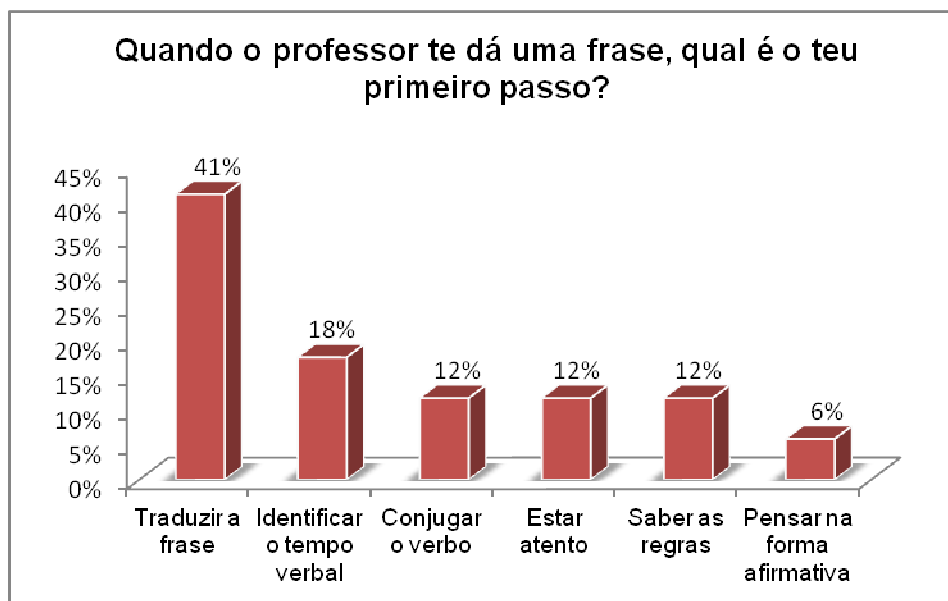


Gráfico 13 - Resultados da primeira questão de resposta aberta 7ºE

Como primeiro passo a tomar, quando estão perante uma frase, 41% dos alunos consideraram traduzir a frase, 18% responderam identificar o tempo verbal. 36% afirmaram equitativamente, conjugar o verbo, estar atento e saber as regras e, por último, 6% optaram por pensar na forma afirmativa.

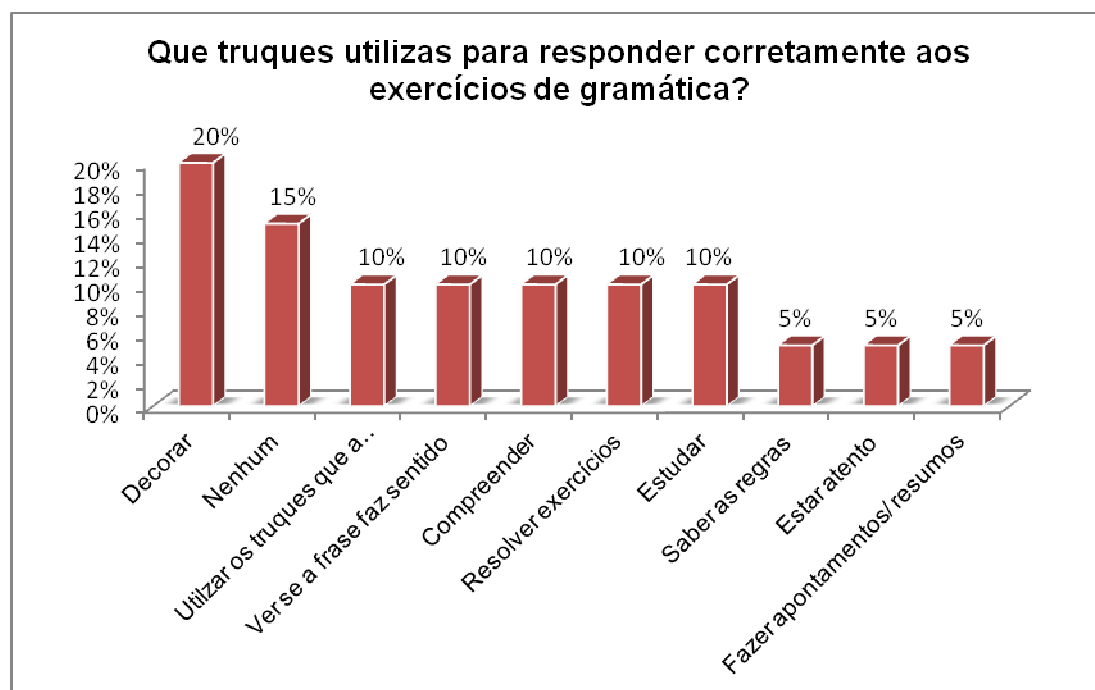


Gráfico 14 - Resultados da segunda questão de resposta aberta 7ºE

Quando questionados sobre os truques que utilizavam para responder de forma correta, a maioria (20%) considerou decorar, 15% dos inquiridos afirmou não ter nenhum truque. Com 10% foram algumas as opções, a saber: utilizar os truques ensinados pela professora; ver o sentido da frase; compreender; resolver exercícios e estudar. Com uma menor percentagem (5%) obtivemos as respostas saber as regras, estar atento e fazer resumos ou apontamentos.

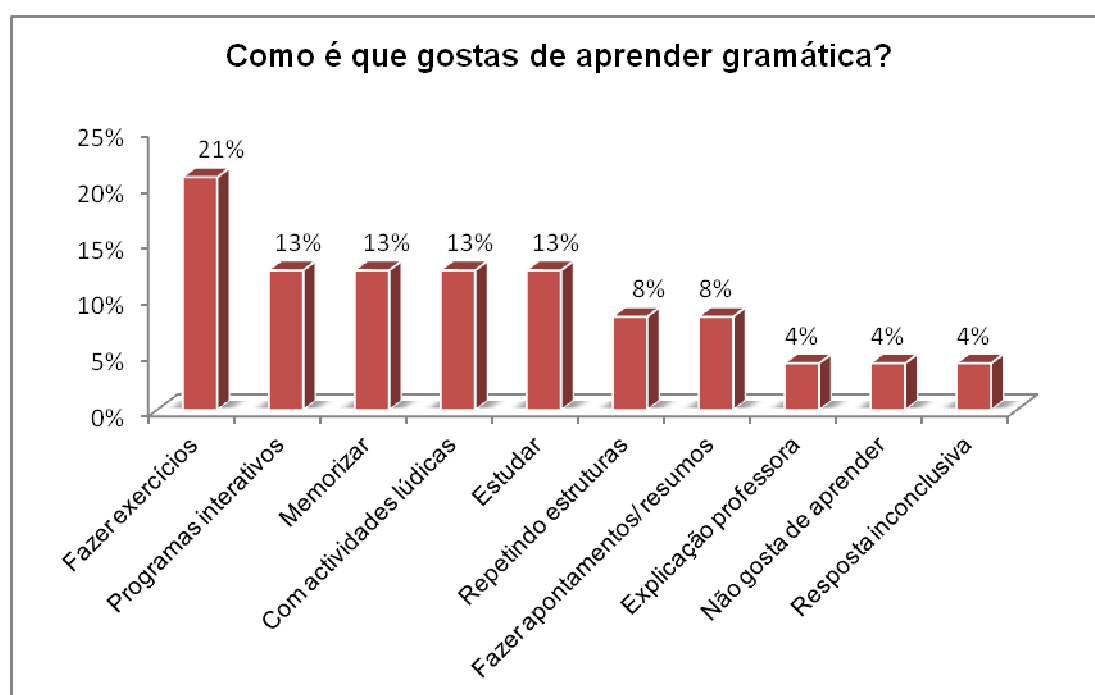


Gráfico 15 - Resultados da terceira questão de resposta aberta 7ºE

À pergunta como gostas de aprender gramática, 21% dos alunos respondeu fazendo exercícios; 13% dos alunos optou pelas respostas com programas interativos; memorizando; estudando e com atividades lúdicas. Com 8% as respostas foram repetindo estruturas ou fazendo apontamentos ou resumos. Finalmente, apenas 4% consideraram que gostavam de aprender gramática com a explicação da professora, outros tantos não gostam de aprender gramática e as respostas inconclusivas foram também de 4%.

Após uma análise mais detalhada acerca de cada uma das perguntas auferidas no questionário, como síntese mais global, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos optaram pelas opções “Algumas vezes”; “Geralmente/ muitas Vezes” e “Sempre ou quase sempre” no que diz respeito às perguntas fechadas. De realçar a pergunta número oito em que 28% dos inquiridos afirmaram nunca sublinhar ou usar várias cores para melhor aprender as regras. No caso da nona pergunta, 38% dos alunos afirmaram “Nunca” ou “Quase nunca” sistematizarem ou fazerem esquemas dos seus próprios apontamentos. Finalmente como resposta às questões relacionadas com a consulta de outros materiais de apoio como dicionários, gramáticas ou a internet, as respostas às opções “Nunca” ou “Quase nunca” ultrapassaram os 25% da turma.

No que se refere às perguntas abertas foram algumas as opções de resposta para cada uma das perguntas. Gostaríamos, no entanto, de realçar os 41% para a opção traduzir a frase, obtidos como resposta de qual o primeiro passo a tomar perante uma nova frase. 15% dos alunos não usam truques para responder aos exercícios de gramática e 20% gostam de decorar. Por último, para aprender gramática, 21% opta por fazer exercícios; 26% gosta de memorizar ou estudar. Uma quarta parte da turma (26%) gostaria de fazê-lo através de uma componente lúdica.

3.2. Turma 8ºE

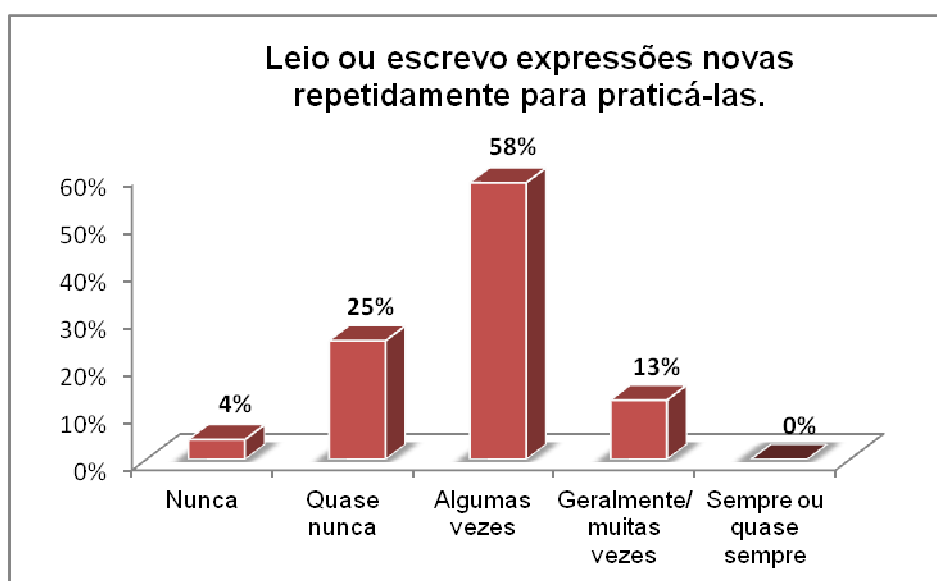


Gráfico 16 - Resultados da primeira questão 8ºE

Nesta primeira questão, mais de metade dos alunos (58%) respondeu que, para praticar as novas expressões, as lia ou escrevia repetidamente algumas vezes. Apenas 4% nunca utiliza este modo de estudar.

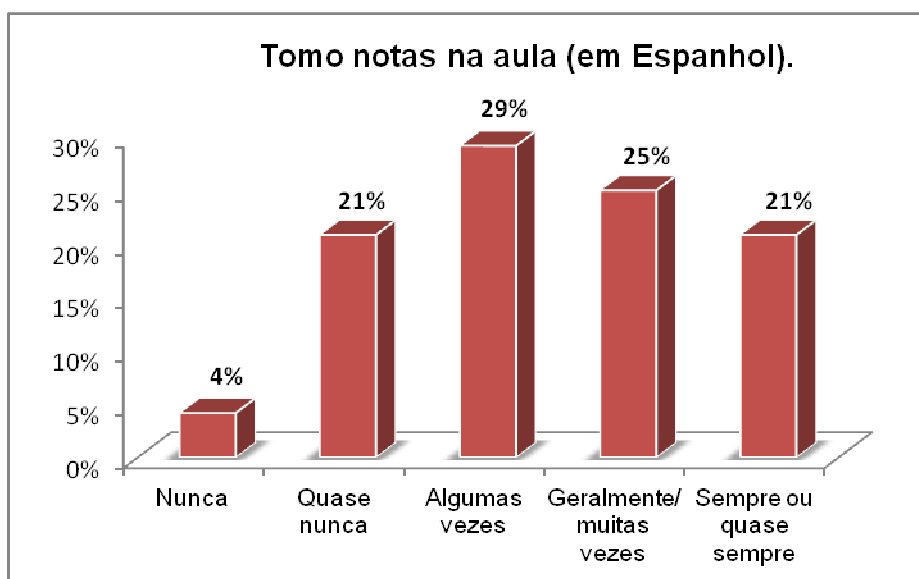


Gráfico 17 - Resultados da segunda questão 8ºE

Relativamente à segunda questão colocada aos alunos no que diz respeito ao modo como tomavam notas na aula, apenas 4% respondeu que nunca o fazia, os restantes alunos distribuíram-se quase equitativamente pelas outras hipóteses de resposta.

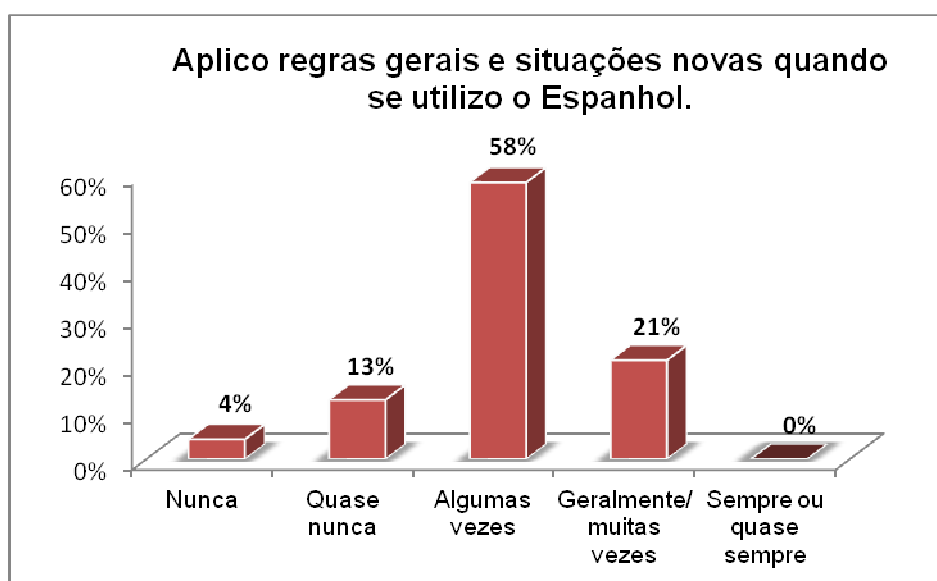


Gráfico 18 - Resultados da terceira questão 8ºE

À terceira questão a maioria dos alunos respondeu que “Algumas vezes” aplicavam as regras gerais e situações novas ao Espanhol.

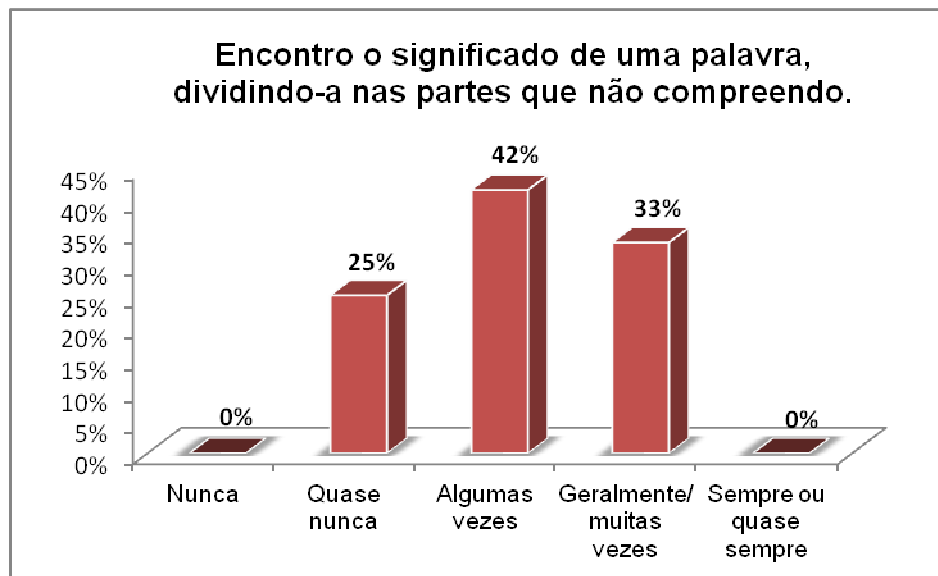


Gráfico 19 - Resultados da quarta questão 8ªE

A esta questão, os alunos apenas basearam as suas escolhas em três hipóteses, mas a maior percentagem (42%) foi na resposta “Algumas vezes”.

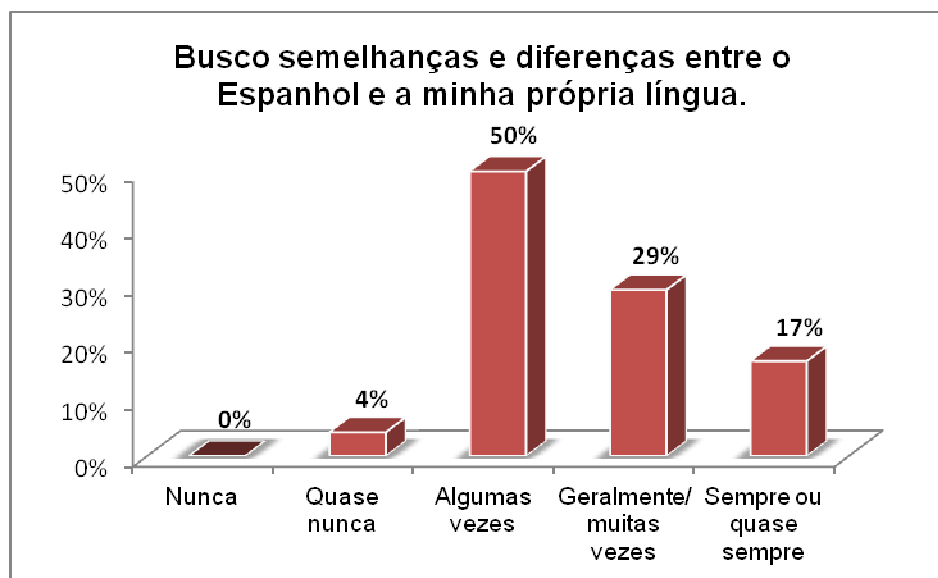


Gráfico 20 - Resultados da quinta questão 8ªE

A quase totalidade dos alunos da turma (96%) respondeu que pelo menos “Algumas vezes” procuravam semelhanças e diferenças entre o Espanhol e a sua língua materna. Apenas 4% escolheu “Quase nunca” como resposta e nenhum “Nunca”.

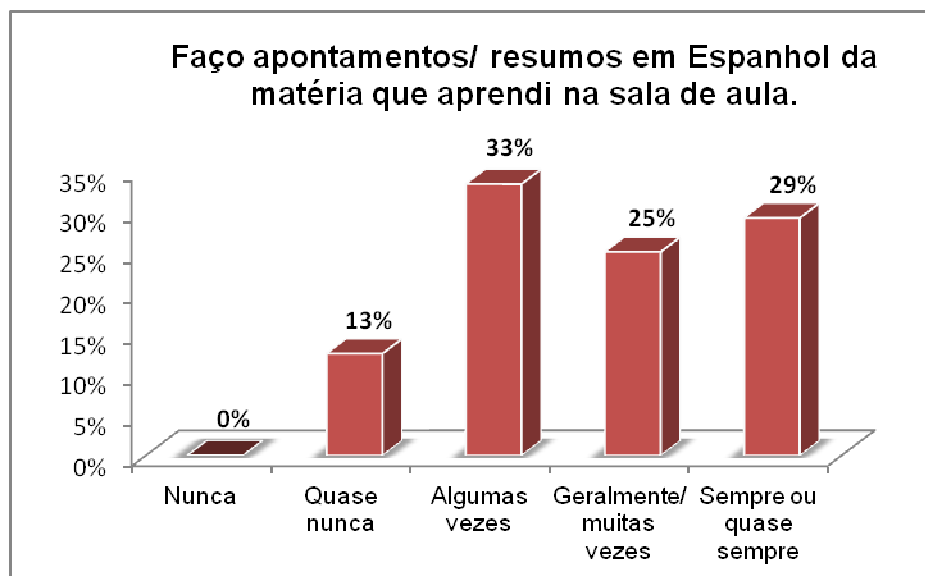


Gráfico 21 - Resultados da sexta questão 8ºE

Nesta questão, a maioria dos alunos respondeu que pelo menos “Algumas vezes” fazia apontamentos ou resumos em Espanhol da matéria dada. Só 13% respondeu que “Quase nunca” o fazia.

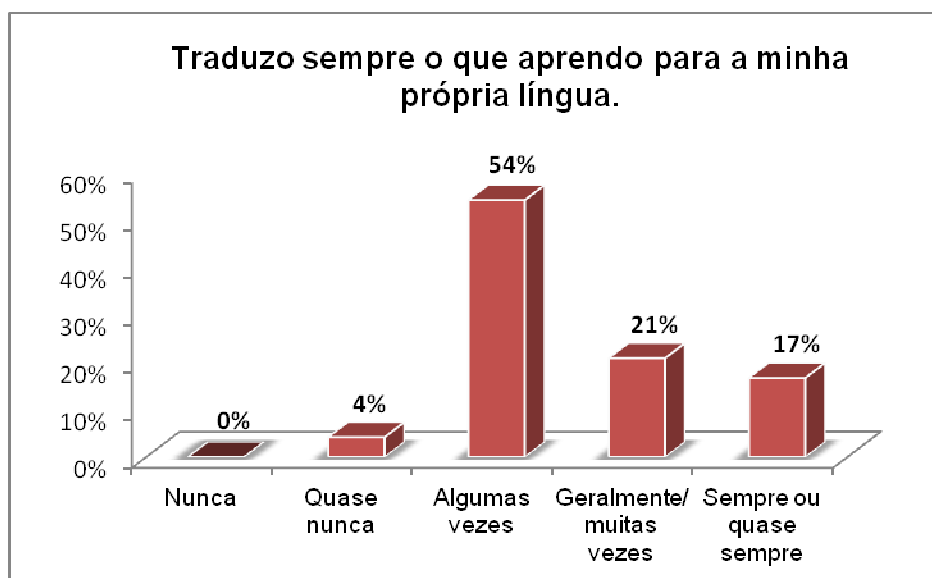


Gráfico 22 - Resultados da sétima questão 8ºE

Praticamente metade dos inquiridos respondeu “Algumas vezes” a traduzir o que aprende para a própria língua.

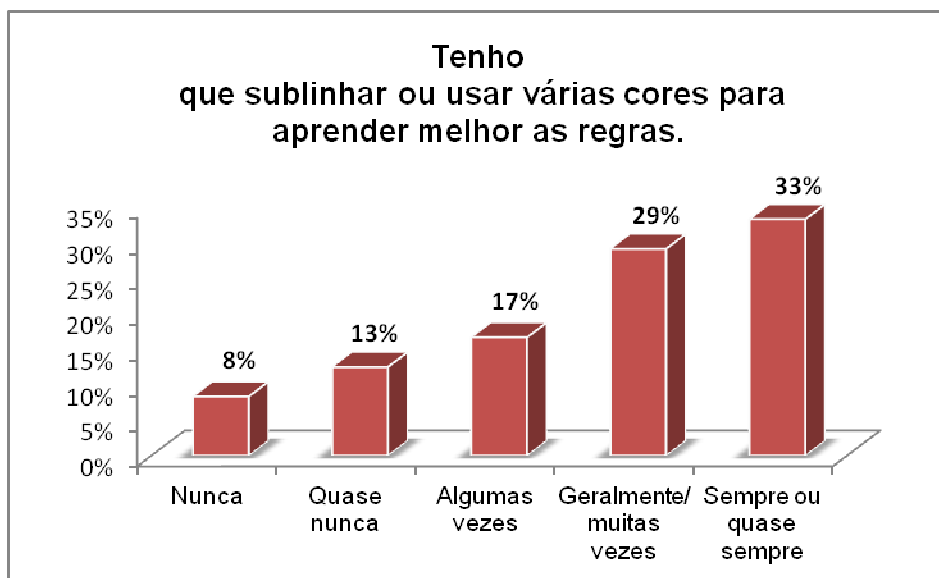


Gráfico 23 - Resultados da oitava questão 8ºE

Mais de metade dos alunos da turma optaram pelas hipóteses “Geralmente ou muitas vezes” e “Sempre ou quase sempre”, respetivamente 29% e 33%, quanto a terem que sublinhar ou usar cores diferentes para os ajudar a compreenderem melhor as regras.

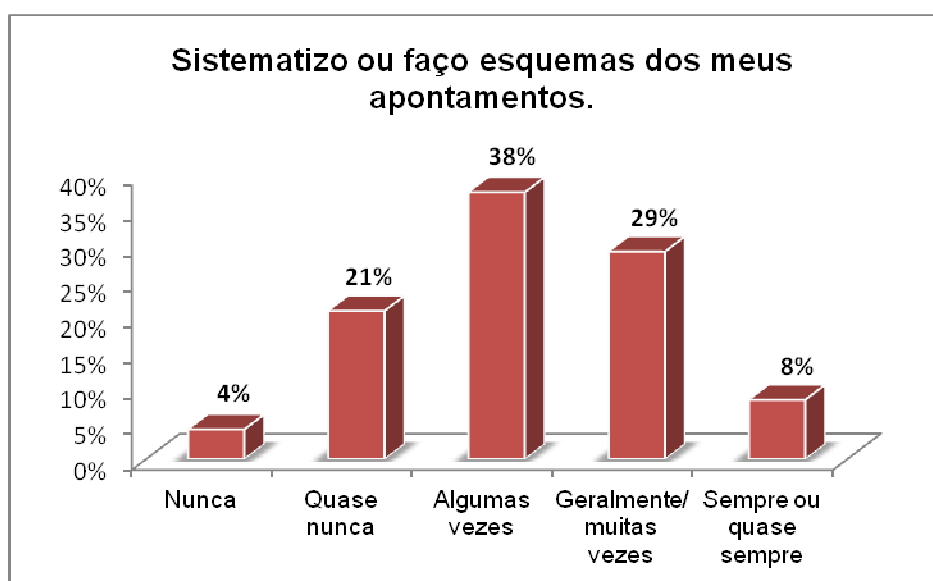


Gráfico 24 - Resultados da nona questão 8ºE

Quanto a sistematizarem ou fazerem esquemas dos apontamentos, 38% dos alunos optaram pela hipótese “Algumas vezes”. No entanto, uma quarta parte dos alunos responderam que “Nunca” ou “Quase nunca” o fazia.

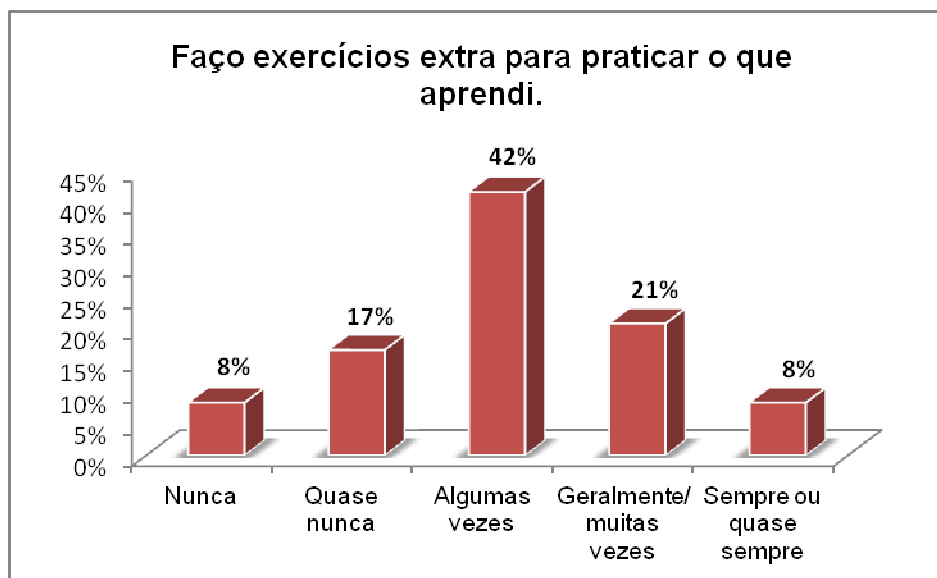


Gráfico 25 - Resultados da décima questão 8ºE

Quanto à questão se realizavam exercícios extra para praticarem, quase metade dos inquiridos respondeu que só “Algumas vezes” o faziam. Apenas 8% indicou que nunca faziam mais exercícios.



Gráfico 26 - Resultados da décima primeira questão 8ºE

Relativamente à utilização de dicionários ou gramáticas, uma quarta parte dos alunos “Nunca” ou “Quase nunca” o faz, no entanto 75% da turma utiliza-os pelo menos “Algumas vezes”.

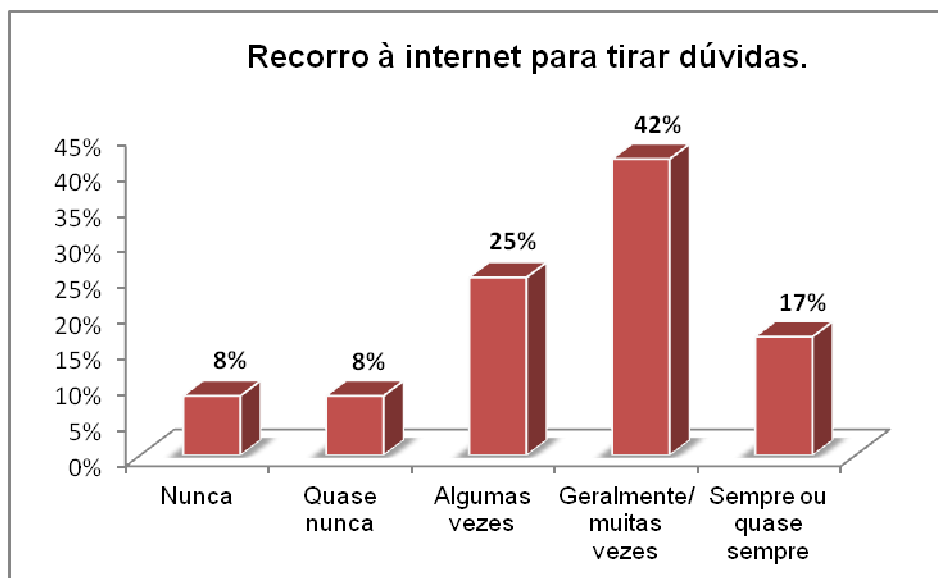


Gráfico 27 - Resultados da décima segunda questão 8ºE

Como se pode observar no gráfico 27, a grande maioria dos alunos (84%) utiliza as novas tecnologias para tirarem dúvidas.

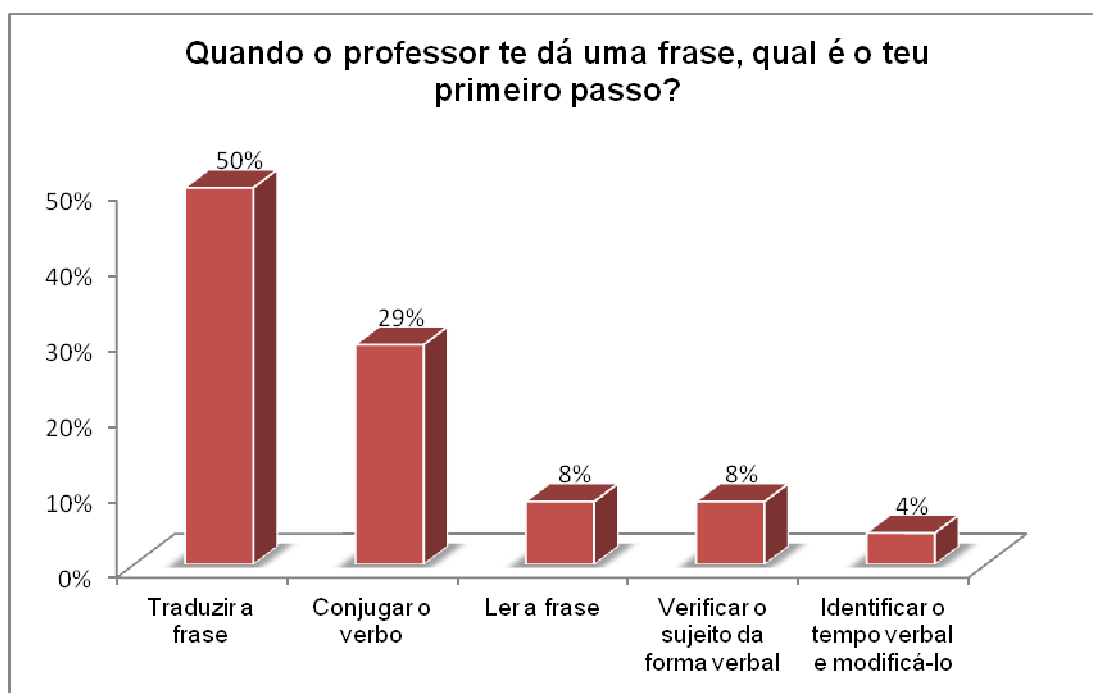


Gráfico 28 - Resultados da primeira questão de resposta aberta do 8ºE

Metade dos inquiridos (50%) considerou traduzir a frase como sendo o primeiro passo a tomar perante uma frase; 29% respondeu conjugar o verbo. Apenas 8% afirmou ler a frase ou verificar o sujeito da forma verbal e, por último, 4% identifica o tempo verbal e modifica-o.

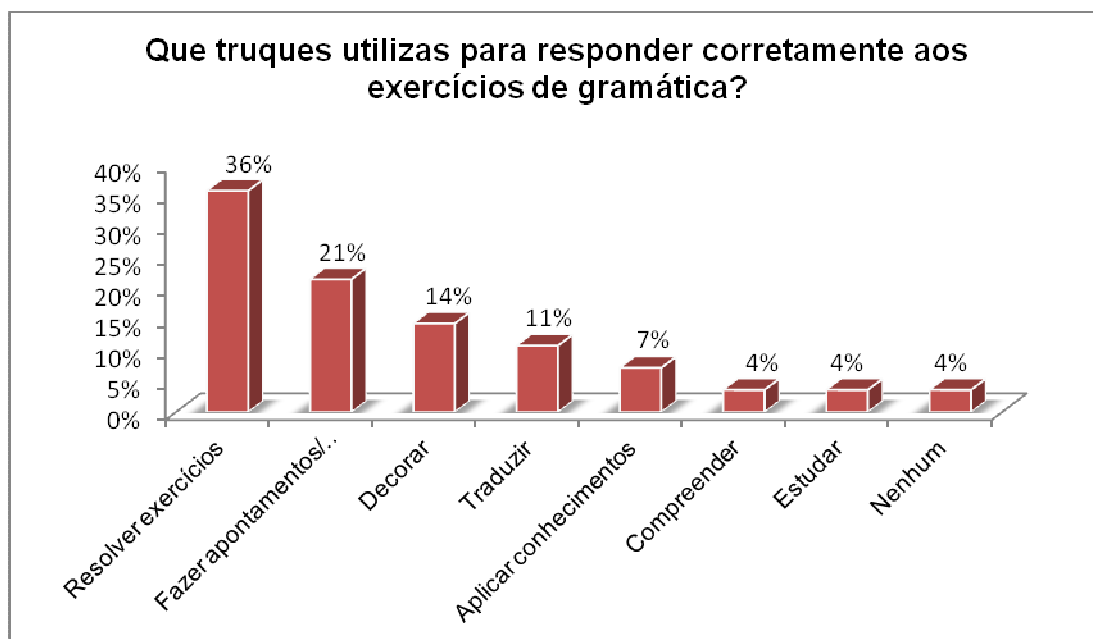


Gráfico 29 - Resultados da segunda questão de resposta aberta do 8ºE

A maioria dos inquiridos (36%) afirmou que para resolver os exercícios de gramática, o truque utilizado era fazendo exercícios, depreendendo-se praticar como sendo esta a resposta, 21% faz apontamentos ou resumos, 14% decora, 11% gosta de traduzir e 7% aplica os conhecimentos. Apenas 4% dos alunos compreende; outros 4% estudam e, finalmente, 4% afirmou não ter nenhum truque.

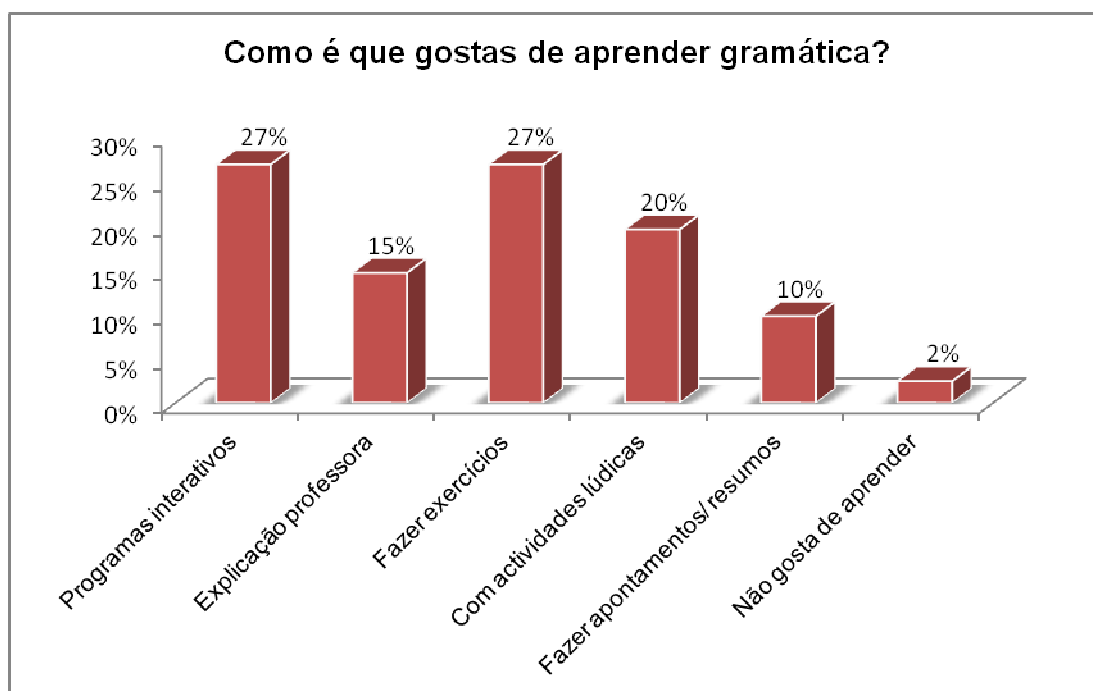


Gráfico 30 – Resultados da terceira questão de resposta aberta do 8ºE

Estes alunos têm preferência por programas interativos (27%) ou fazer exercícios (27%) para aprender gramática. As atividades lúdicas são preferidas por 20% dos inquiridos, 15% opta pela explicação da professora. Os restantes dividem-se entre fazer apontamentos ou resumos (10%), enquanto que apenas 2% não gosta de aprender gramática.

Relativamente a esta turma, também as opções de resposta, no que concerne às respostas fechadas, foram maioritariamente para as opções “Algumas vezes”; “Geralmente/ muitas vezes”; “Sempre ou quase sempre”. No entanto, as opções “Nunca” ou “Quase nunca” em conjunto não ultrapassaram os 25% das opções de resposta. As percentagens mais significativas para estas opções foram detetadas na quarta pergunta, na oitava pergunta, na décima primeira e décima segunda questão, indo ao encontro dos resultados obtidos para a turma do sétimo ano.

Para as perguntas abertas, os resultados não foram muito diferentes da outra turma. Gostaríamos, no entanto, de realçar os 50% para a opção traduzir a frase, obtidos como resposta de qual o primeiro passo a tomar perante uma nova frase. Os truques mais utilizados para responder a exercícios de gramática dizem respeito a técnicas de estudo tais como resolver exercícios e fazer apontamentos. Por último, para aprender gramática, um quarto da turma (27%) considera que é através da prática que se aprende, ou seja, fazendo exercícios. Outros 27% gostariam de fazê-lo através de uma componente mais interativa.

4. Plano de investigação

Após ter analisado os resultados do inquérito, passou-se à aplicação pedagógica propriamente dita e cujos passos serão descritos ao longo deste capítulo. Todas as unidades didáticas foram elaboradas seguindo uma abordagem comunicativa, procurando abranger todas as destrezas da língua (ouvir, falar, ler e escrever) previstas no QECR. Procurou-se, também, garantir que os conteúdos gramaticais fossem tratados de forma integrada a abordados de forma implícita e natural como ferramenta essencial para a consecução do ato comunicativo.

Para cada das turmas foram elaboradas duas unidades didáticas, cada uma delas subordinadas a um tema específico. No final de cada uma das unidades foi distribuída aos alunos uma ficha de autoavaliação de modo a permitir que reflexionassem sobre as suas aprendizagens. Quanto mais consciência o aluno tem das diferentes fases e da progressão da sua aprendizagem, mais efetiva será a aprendizagem seguinte, tornando-se gradualmente um aprendiz mais autónomo.

No que diz respeito ao tema deste relatório e à prática das estratégias de aprendizagem, procurou-se seguir a classificação apresentada por Rebecca Oxford e desenvolver algumas estratégias cognitivas. Para esta autora (1990: 43):

Cognitive strategies are essential in learning a new language. Such strategies are a varied lot, ranging from repeating to analyzing expressions to summarizing. With all their variety, cognitive strategies are unified by a common function: manipulation or transformation to the target language by the learner.

Seguindo as orientações dos programas de Espanhol do 3º Ciclo, optou-se, ainda, por desenvolver a estratégia cognitiva de indução.

4.1. Primeira unidade didática 7ºE

Esta unidade didática com o tema “*Fiestas Navideñas*” foi composta por três sessões. A primeira sessão teve como principal objetivo estabelecer um contacto mais próximo com os alunos e introduzir o tema de uma forma motivadora, fornecendo-lhes conhecimentos lexicais e socioculturais necessários à realização de tarefas.

Como atividade introdutória, foi apresentado aos alunos um vídeo⁹ que abordava festas natalícias em Espanha, bem como todos os costumes associados à época. Este documento autêntico, direcionado para a compreensão auditiva e audiovisual, teve como principal objetivo estimular os alunos para o tema em questão e fornecer-lhes um *input* real, permitindo-lhes familiarizar-se com vocabulário associado ao Natal. Para isso, foi-lhes fornecida uma ficha de trabalho, para consolidação de todos os aspetos referidos anteriormente.

⁹ Disponível em http://youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Op1A1J29I60

Na segunda sessão, foi solicitado aos discentes que lessem um texto, em forma de correio eletrónico (**Anexo 2**) que retratava as tradições natalícias de uma jovem espanhola. Após o esclarecimento de dúvidas em relação ao vocabulário, foi pedido aos alunos que elaborassem um quadro que permitisse identificar as diferenças no que dizia respeito às tradições natalícias em Portugal e Espanha. Esta abordagem contrastiva teve o intuito de promover uma consciência de identidade linguística e cultural, culminando no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Nesta primeira parte da aula, os alunos revelaram-se muito participativos e aderiram com entusiasmo às tarefas propostas.

A segunda parte desta sessão esteve mais diretamente relacionada com a implementação do meu plano de investigação. Numa primeira fase, os alunos deveriam identificar os verbos e respetivo tempo que se encontrava no correio eletrónico. Depois de identificarem corretamente o tempo verbal como sendo o presente do indicativo, a professora solicitou uma breve revisão do mesmo, nas formas regulares, uma vez que este conteúdo tinha já sido abordado em aulas anteriores. Posteriormente foi requerido aos alunos que solucionassem uma ficha de trabalho (**Anexo 3**) sobre os verbos regulares, apresentando-lhes, em seguida, outros verbos no presente do indicativo mas com algumas irregularidades presentes, nomeadamente a irregularidade vocálica de “E»IE”. Este era o novo conteúdo gramatical que teria de ser abordado nesta unidade didática.

Para a abordagem deste novo conteúdo, optou-se por pôr em prática a aquisição da gramática de forma indutiva. Pretendia-se que os discentes através da observação e análise dos verbos conjugados e as perguntas que constavam da segunda parte da ficha de trabalho conseguissem gerar uma hipótese sobre o funcionamento de uma característica específica na conjugação de verbos em espanhol. A escolha desta estratégia também se baseou nas vantagens deste tipo de aproximação à gramática. De acordo com Coronado González (1998: 85 e 86), este tipo de gramática proporciona aos estudantes o aprender a aprender; favorece a retenção a longo prazo e permite que a gramática seja interpretada tanto pelo professor como pelos alunos, entra outras vantagens.

Logo no início da realização desta atividade, a dinâmica da aula diminui imediatamente. Os alunos não conseguiram chegar à consecução da regra gramatical,

fazendo com que fosse a professora a elaborar a regra gramatical, uma vez que não estavam dispostos a fazer qualquer esforço cognitivo que permitissem estabelecer relações e comparações linguísticas, limitando-se a esperar pela correção dos exercícios que acabaram por ser feitos pela professora e em grande grupo.

Pese embora a tentativa falhada em conseguir aplicar a estratégia de aprendizagem, verificou-se também que a perda do estímulo de aprendizagem se prendeu com o facto de este ser um conteúdo gramatical. A maioria dos alunos atestou que tinham uma ideia pré concebida de que a aquisição da gramática era aborrecida.

A última atividade que estava programada para esta sessão, um jogo lúdico de consolidação (**Anexo 4**) deste item gramatical não foi efetuada, uma vez que se perdeu bastante tempo nas restantes atividades.

A última sessão desta unidade didática consistiu na elaboração, em pequenos grupos, de um correio eletrónico semelhante àquele que tinha sido apresentado na sessão anterior. No texto, os alunos deviam contar, entre outras coisas, como celebravam as festas da época natalícia e em que datas; a gastronomia e quem trazia os presentes de Natal, especificando o dia. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos participassem de forma mais autónoma no processo de aprendizagem o que foi permitido através do trabalho de grupo e do intercâmbio de conhecimentos.

A ficha de autoavaliação (**Anexo 5**) distribuída no final desta unidade veio confirmar o que foi exposto até agora.

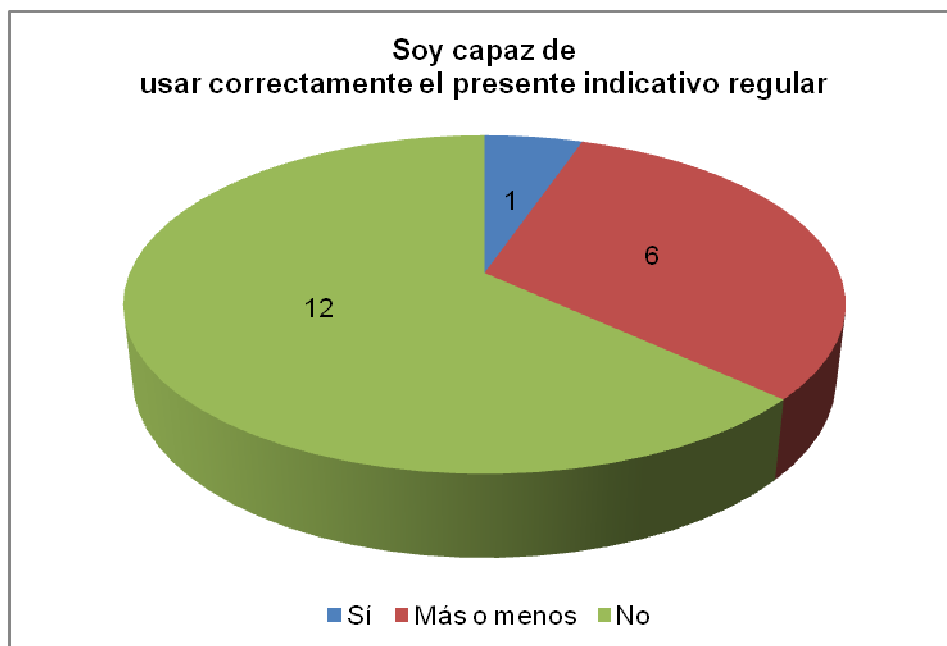


Gráfico 31 - Resultados da primeira questão 7ªE da autoavaliação *Fiestas Navideñas*

Na resposta a esta questão, doze alunos afirmaram não serem capazes de conjugar o presente do indicativo regular, sendo apenas um capaz de o fazer. Quanto a considerarem serem mais ou menos capazes de o fazer, seis foram os alunos que deram esta resposta.

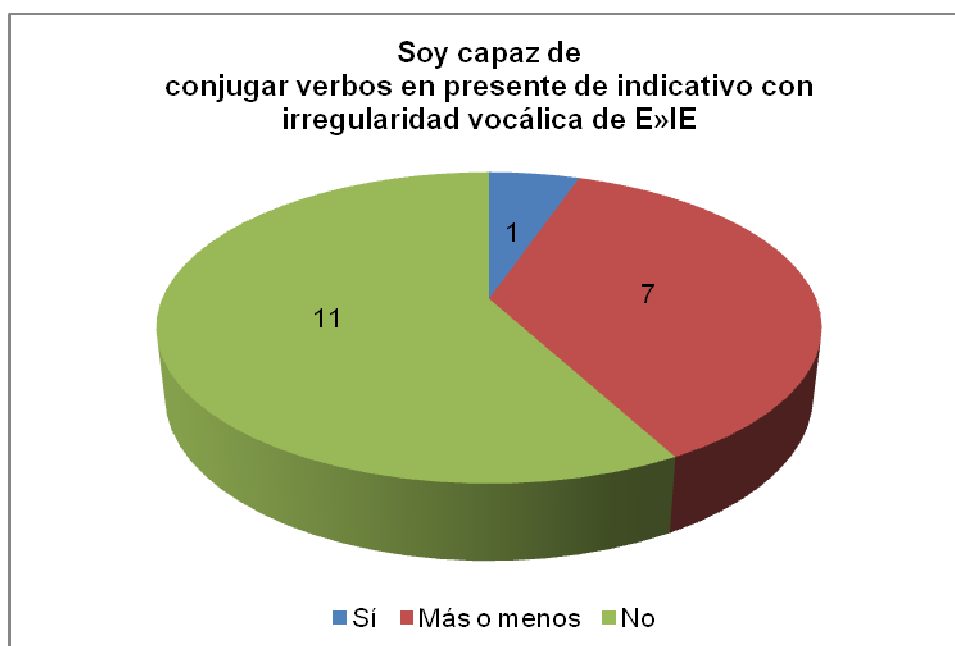


Gráfico 32 - Resultados da segunda questão 7ªE da autoavaliação *Fiestas Navideñas*

Relativamente a esta questão, onze alunos afirmaram não ser capazes de conjugar verbos no presente do indicativo com a irregularidade E»IE e sete consideraram fazê-lo com algumas dificuldades. Apenas um atestou conseguir fazê-lo.

4.2. Primeira unidade didática 8ºE

Esta unidade didática cujo tema foi “¿Consumistas, Nosotros?” foi composta por duas sessões. O objetivo principal, subjacente a esta unidade didática foi, por um lado, a aquisição de conhecimentos que o aluno possa empregar num curto espaço de tempo. Por outro lado, pretendeu-se dar ao aluno a possibilidade de poder expressar-se numa situação real o que, por sua vez, lhe dará confiança caso surja uma necessidade comunicativa semelhante.

Na primeira sessão, optou-se por introduzir o tema e ampliar o vocabulário específico. Para isso, utilizou-se um vídeo¹⁰ que abordava a questão do início dos saldos em Espanha. Para além de servir como *input* desta unidade, o vídeo proporcionava aos alunos uma aproximação a registos orais atuais do espanhol, bem como a utilização de um material autêntico.

A atividade seguinte consistiu na apresentação de uma animação sobre um diálogo numa sapataria (**Anexo 6**). Seguidamente os alunos tiveram de responder a algumas perguntas sobre o diálogo, e, na atividade posterior, através de um exercício de compreensão auditiva, o vocabulário sobre o tipo de lojas foi ampliado.

Esta animação extraída da plataforma digital *Escola Virtual* serviu de fio condutor para toda esta unidade. Este é um tipo de material motivador, com um vocabulário adequado, que proporcionou um maior empenho por parte dos alunos, uma vez que sendo uma plataforma interativa, foi permitido a alguns alunos realizarem os exercícios através do computador da professora. O diálogo também proporcionou a utilização de uma série de funções comunicativas tais como pedir algo numa loja ou perguntar ou informar sobre o preço de um determinado artigo.

Para abordar o conteúdo gramatical desta unidade didática (os pronomes pessoais complemento), foi solicitado aos alunos que prestassem atenção a alguns

¹⁰Disponível em <http://youtube.com/watch?v=AJzHvoLZDZ4>

pronomes pessoais que se encontravam destacados no diálogo da sapataria. Pretendia-se, ainda, que os alunos conseguissem associar estes pronomes aos respectivos complementos. Através deste exercício, procurava-se que através da utilização das palavras destacadas [estratégia cognitiva classificada por Oxford (1990: 47) como *Highlighting*] fosse mais fácil para os discentes a identificação dos complementos. Efetivamente, foi com alguma facilidade que os alunos conseguiram concluir esta tarefa. Quando questionados sobre o modo como tinham chegado à resolução dos exercícios, a grande maioria afirmou que se tinham socorrido da língua materna e, desta forma, concluíram que aqueles pronomes a exercer a função sintática de complemento direto - CD. Ficou claro que a estratégia cognitiva aqui utilizada pelos alunos foi a que é apelidada por Oxford (1990: 47) como “Transferring: Directly applying knowledge of words, concepts, or structures from one language to another in order to understand or produce an expression in the new language.”

Na última atividade desta sessão, à semelhança da outra turma, propus aos alunos que tentassem inferir a regra subjacente aos pronomes, a partir dos exercícios realizados. Uma vez mais, esta foi uma tentativa falhada. Os alunos não conseguiram elaborar a regra, e com o final da sessão a aproximar-se, a professora foi forçada a elaborar a regra no quadro.

Na primeira parte desta segunda sessão, foi retomado o conteúdo gramatical dos pronomes pessoais. Foi solicitado aos alunos que identificassem naquele momento as formas de complemento indireto – CI – (**Anexo 7**) dos pronomes e, em seguida, que inferissem a regra gramatical. A professora ficou agradavelmente surpreendida quando os alunos conseguiram, com alguma facilidade, elaborar a regra gramatical. Para os exercícios seguintes, optou-se apenas orientar e moderar, pois pretendia-se que os alunos desenvolvessem estratégias que os levassem a refletir sobre as irregularidades dos pronomes bem como a sua combinação em função de complemento direto e indireto. Infelizmente, os discentes revelaram algumas dificuldades tendo sido auxiliados pela professora que acabou por fazer a sistematização toda no quadro.

A última atividade desta unidade consistiu na elaboração, em grupos de dois, de diálogos de simulação de compra em lojas para aquisição de estruturas comunicativas passíveis de serem usadas em contextos reais.

Através dos resultados obtidos nas fichas de autoavaliação (**Anexo 8**) foi possível concluir que metade da turma consegue identificar os pronomes de complemento direto e indireto se os mesmos surgirem separadamente. Quanto à utilização dos mesmos de forma conjunta, os alunos revelaram algumas dificuldades. Vejamos então:

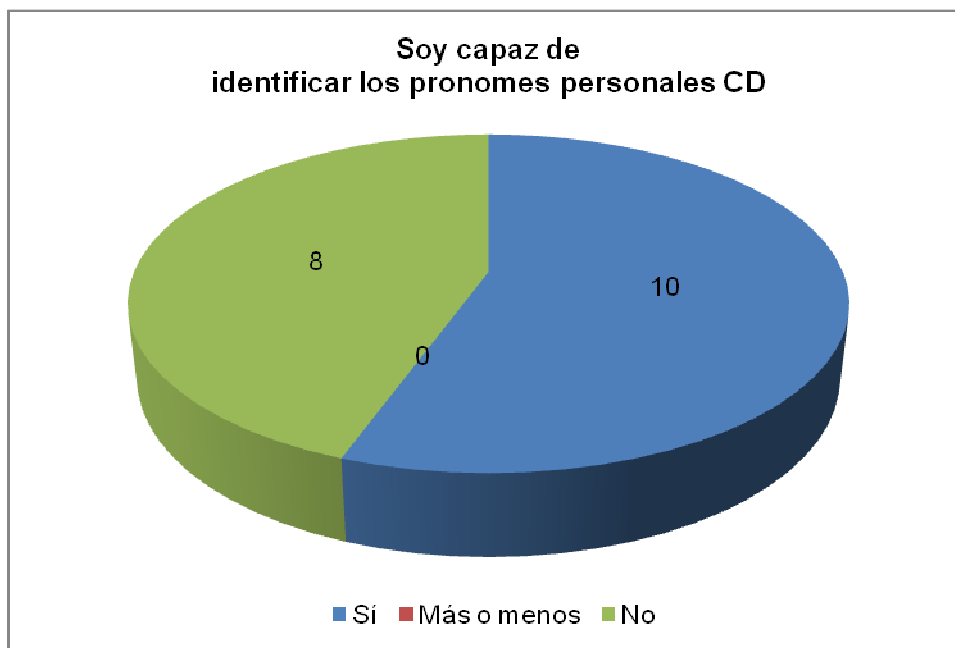


Gráfico 33 - Resultados da primeira questão 8ºE da autoavaliação ¿Consumistas, Nosotros?

Relativamente a esta questão, dez alunos afirmaram conseguir identificar os pronomes pessoais CD, enquanto oito consideram não ser capazes.

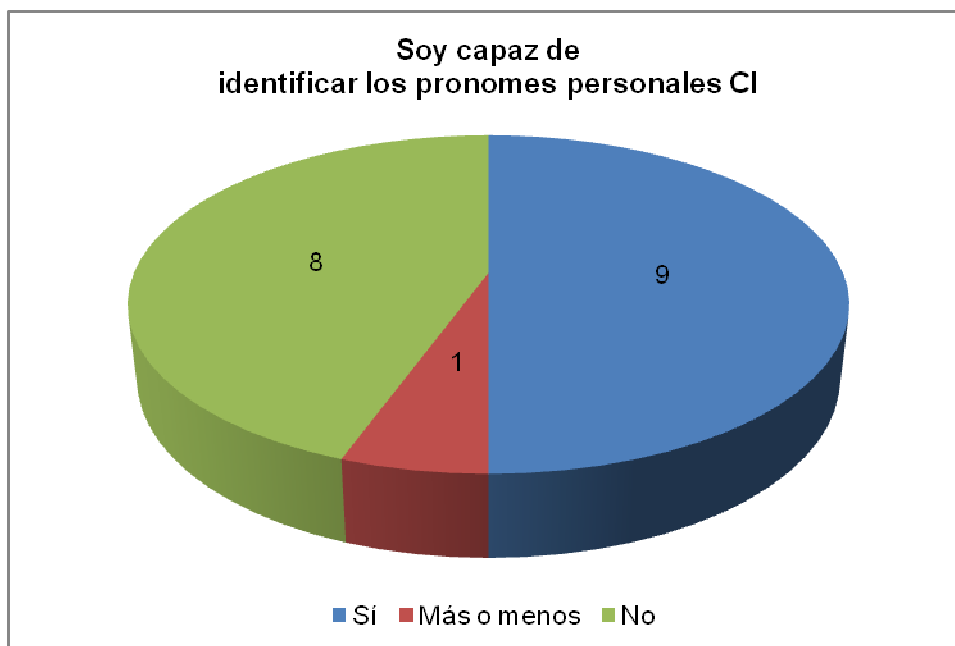


Gráfico 34 - Resultados da primeira questão 8ªE da autoavaliação ¿Consumistas Nosotros?

No que diz respeito a identificarem os pronomes pessoais CI, nove alunos não foram capazes de o fazer, oito alunos consideraram possível identificá-los e apenas um revelou ter algumas dificuldades.

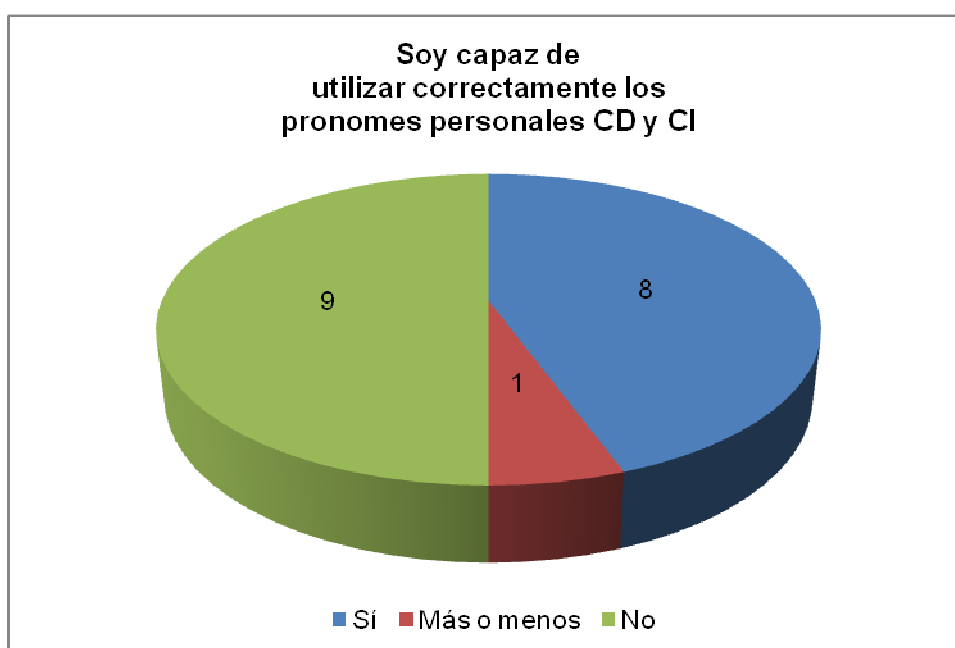


Gráfico 35 - Resultados da terceira questão 8ªE da autoavaliação ¿Consumistas Nosotros?

Quanto à utilização de ambos os pronomes, a turma ficou um pouco dividida, sendo que nove alunos revelaram não o conseguir fazer, oito discentes considerou ser capaz e apenas um revelou algumas dificuldades.

4.3. Segunda unidade didática 7ºE

Esta unidade didática, composta por duas sessões, teve como tema “*Calles y Plazas*”. No entanto, a docente optou por aproximar os alunos a uma realidade mais concreta do norte de Espanha e optou por dar a conhecer aos alunos Santiago de Compostela.

A primeira sessão iniciou-se com a apresentação de um vídeo¹¹ onde alguns jovens apresentavam as cidades património espanholas. Aos alunos foi distribuída uma ficha (**Anexo 9**) onde constava um mapa e a localização de algumas destas cidades património, tendo-lhes sido solicitado que assinalassem no mapa as restantes cidades em falta. O vídeo também permitiu que os discentes completassem um texto sobre Santiago de Compostela. Para a seguinte atividade foi distribuída aos alunos uma ficha (**Anexo 10**) com um texto e as respetivas perguntas acerca do famoso caminho de Santiago. Foi, então explicado aos alunos, de forma um pouco mais pormenorizada, em que consistia este mesmo caminho, os diferentes trajetos do mesmo, as motivações que levam os peregrinos a realizá-lo, etc. A professora também mostrou aos alunos a típica concha que acompanha os peregrinos, bem como um exemplo de uma passaporte e uma *Compostela*. Procurou-se, com estes elementos, despertar ainda mais a curiosidade dos discentes e, ainda, aquilo que é defendido no PCIC: “Se trata, pues, de un conocimiento de tipo «enciclopédico», entendiendo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales. Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua”.

A segunda sessão teve como atividade inicial um exercício de vocabulário sobre a cidade. Foi distribuído a cada aluno uma imagem correspondente a edifícios,

¹¹ Disponível em <http://youtube/8CaYr-0yKho>

estabelecimentos ou objetos que podemos encontrar nas cidades. A professora escreveu no quadro os nomes que correspondiam às imagens e os alunos tinham de reconhecer os nomes que estavam associados à respetiva imagem. Tinham, também, que preencher uma ficha (**Anexo 11**) onde estavam todas as imagens distribuídas pela turma. De realçar a pertinência da dimensão mais lúdica desta atividade que permitiu que os jovens participassem de forma mais enérgica e entusiasta.

Seguidamente, a professora incitou os alunos a imaginarem que se encontravam perdidos numa cidade. Perguntou-lhes, então, o que fariam e que soluções encontrariam para resolver este problema. Após os alunos conseguirem, de forma exitosa, responderem ao que lhes era pedido, foi-lhes distribuída uma ficha (**Anexo 12**) com alguns diálogos acerca de como pedir e dar indicações. Para o primeiro exercício, os alunos deviam associar os diálogos às imagens que se encontravam ao lado dos mesmos. Seguidamente, a docente chamou à atenção dos alunos para as expressões que foram utilizadas para pedir indicações, pedindo aos discentes que assinalassem essas mesmas estruturas. Para o segundo exercício, os alunos tinham que associar as expressões que estavam destacadas a negrito nos diálogos às respetivas imagens. Também aqui se procurou desenvolver a estratégia cognitiva *Highlighting* referida anteriormente. Para Rebecca Oxford (1990: 86) “taking notes, summarizing and highlighting- help learners sort and organize the target language information that comes their way. In addition, these strategies allow students to demonstrate their understanding tangibly and prepare for using the language for speaking and writing”.

Passando, agora, ao conteúdo gramatical abordado nesta unidade, aos alunos foi requerido que atentassem nas formas verbais já selecionadas e que tentassem desvendar qual a intenção das mesmas. Posteriormente, quando questionados sobre o tempo verbal utilizado para estas ações, a professora ficou agradavelmente surpreendida quando os alunos responderam que era o imperativo. Houve, inclusive, alguns alunos que indicaram que também em português este era o tempo verbal utilizado para dar instruções ou ordens. Mais uma vez foi possível desenvolver outra estratégia, a de transferência de conhecimentos da língua materna: “wich means directly applying previous knowledge to facilitate new knowledge in the target language” (Oxford, 1990: 85). De realçar que embora esta primeira parte tenha sido bastante conseguida, quando se tentou elaborar a regra gramatical associada à formação do imperativo, mais uma vez

não foi possível os alunos induzirem a regra gramatical. Na realidade, a professora acabou por complicar um pouco a tarefa dos alunos. Por um lado, foram fornecidos outros exemplos de imperativo que estavam descontextualizados do tema da unidade em questão. Por outro lado, a ficha de consolidação do imperativo (**Anexo 13**) era pouco atrativa e a dinâmica de resolução da mesma foi enfadonha.

Para a última atividade desta unidade a turma foi dividida em quatro grupos. A cada grupo foi dado um mapa do centro histórico de Santiago de Compostela (**Anexo 14**). Em seguida, foi distribuída uma ficha de trabalho (**Anexo 15**) que tinha quatro diferentes pontos de partida e chegada. Pediu-se, então, que cada grupo simulasse um diálogo com instruções precisas para que, mais tarde, os restantes grupos conseguissem identificar corretamente qual o monumento histórico que tinha sido atribuído a cada um. Porém antes de se iniciar a atividade, a professora clarificou algumas dúvidas em relação ao vocabulário, uma vez que o mapa se encontrava em galego. Aqui o pretendido foi que os alunos consolidassem todos os conteúdos (lexicais, comunicativos, gramaticais e culturais). Com o trabalho de grupo, mais uma vez, visava fazer com os discentes fossem mais autónomos na sua aprendizagem, e desenvolvessem competências sociais, de comunicação e de resolução de problemas. Por último, procedeu-se à aplicação de mais estratégias de aprendizagem. Foi possível, com o diálogo, a repetição das estruturas estudadas e inseri-las num contexto de simulação de uma situação real, podendo praticar em situações reais ou *practising naturalistically*: “practising the new language in natural, realistic settings, as in participating in a conversation”. (Oxford, 1990: 45).

Apesar de algumas dificuldades durante a execução das aulas, os alunos evidenciaram uma boa receção dos conteúdos, conforme podemos verificar nos seguintes resultados da ficha de autoavaliação (**Anexo 16**):

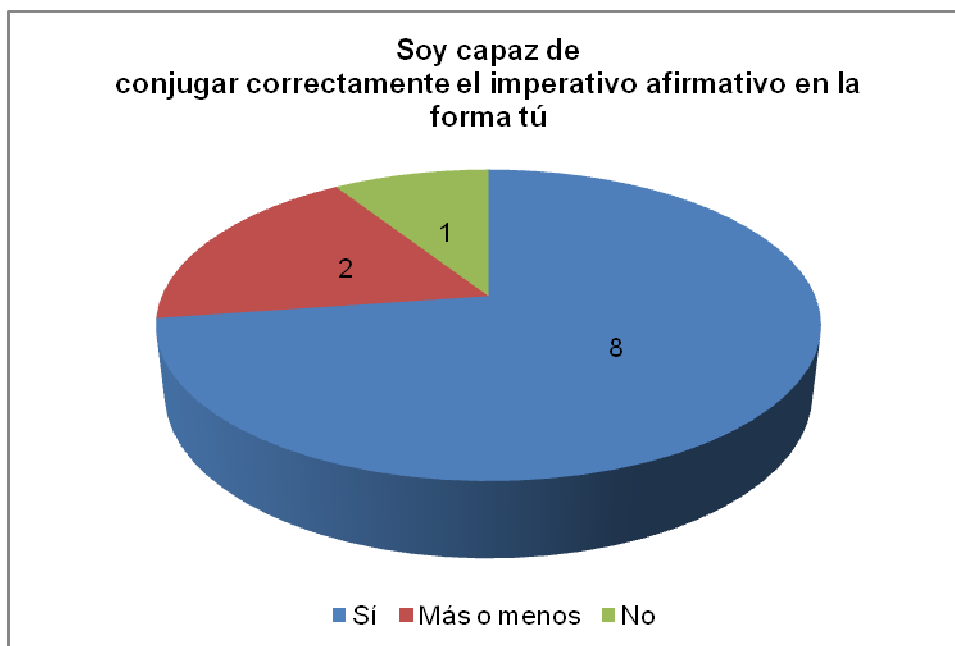


Gráfico 36 - Resultados da primeira questão 7ªE da autoavaliação Calles y Plazas

Uma grande maioria da turma considerou ser capaz de conjugar o imperativo na segunda pessoa do singular, sendo que apenas um revelou não conseguir fazê-lo e dois mostraram dificuldades.

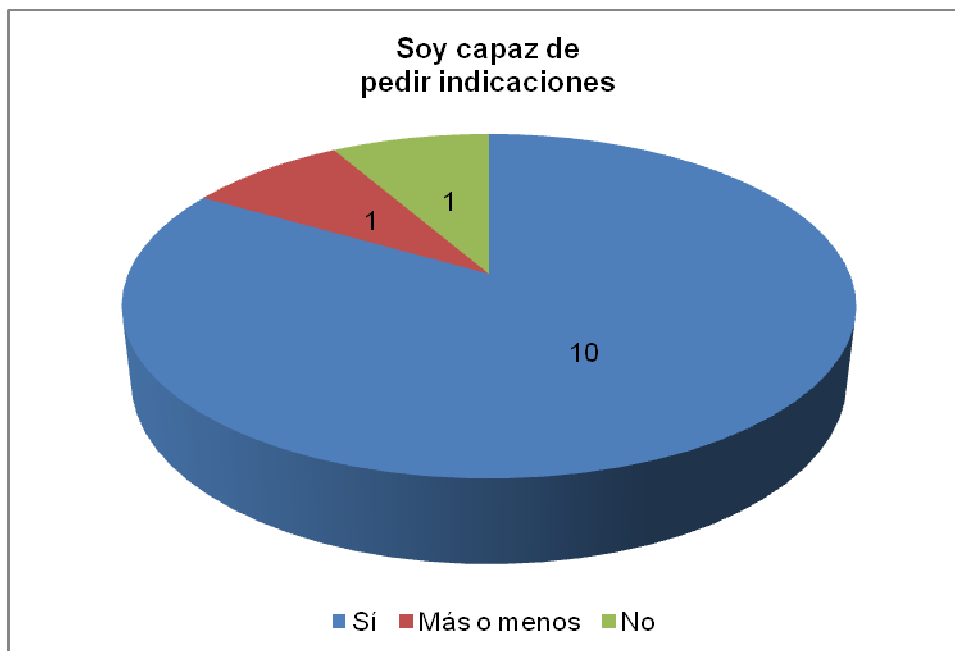


Gráfico 37 - Resultados da segunda questão 7ªE da autoavaliação Calles y Plazas

Também aqui, quase toda a turma revelou resultados positivos. Apenas um aluno teve problemas em pedir indicações e outro considerou não ser capaz.

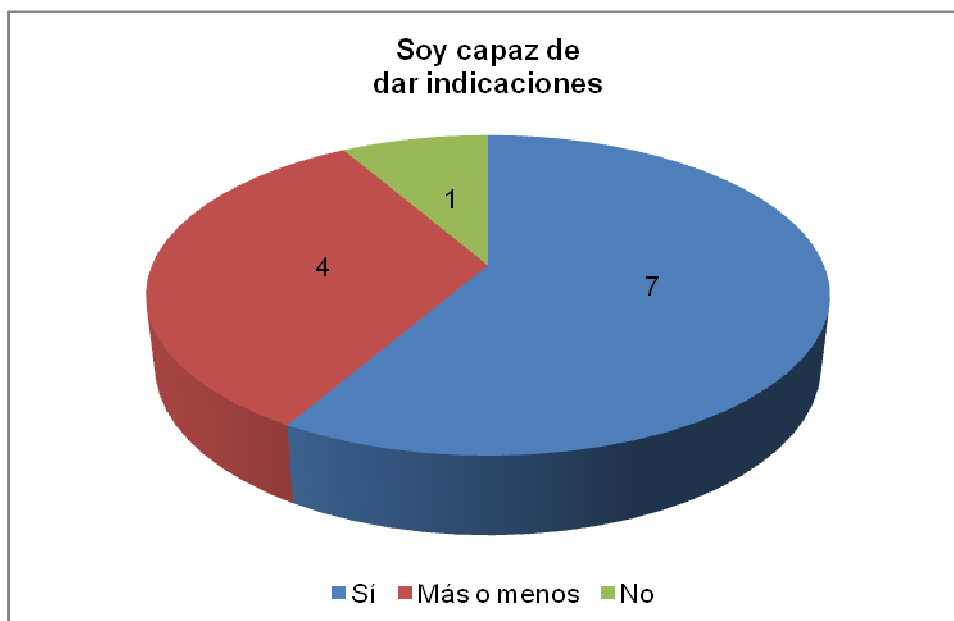


Gráfico 38 - Resultados da terceira questão 7°E da autoavaliação Calles y Plazas

No que se refere a esta questão, sete alunos são capazes de dar indicações. Apenas um discente não o consegue fazer e quatro revelaram dificuldades.



Gráfico 39 - Resultados da quarta questão 7°E da autoavaliação Calles y Plazas

O gráfico 39 ilustra, mais uma vez, que grande parte dos alunos (oito) julgam ser capazes de elaborar diálogos para pedidos de indicações. Apenas um revelou não ser capaz e dois admitiram fazê-lo com alguma ajuda.

4.4. Segunda unidade didática 8ºE

O tema desta última unidade didática foi “*Los Sentimientos*” tendo sido composta por duas sessões. Com esta unidade pretendeu-se demonstrar que a partir de um tema comum, é possível dar a conhecer diferentes aspetos da cultura espanhola como o mundo da pintura, da música e da literatura.

A primeira sessão, cujo objetivo principal foi introduzir o tema e ampliar o vocabulário específico, iniciou-se com uma apresentação em PowerPoint de algumas imagens representativas de sentimentos e emoções para que, em conjunto, a turma conseguisse determinar o tema da unidade. Seguidamente, a professora chamou a atenção para a cópia de alguns quadros de pintores famosos espanhóis expostos na sala de aula. Posteriormente foi distribuída uma ficha, com dados incompletos, (**Anexo 17**) com informações respeitantes aos quadros e pintores expostos na aula. Os discentes tiveram, em primeiro lugar, que trabalhar em pares para completarem a informação em falta na sua ficha, sendo que essa informação seria fornecida pelo companheiro. Desta forma, foi possível ir ao encontro do que está definido pelo *Diccionario de términos clave de ELE*:

el trabajo en parejas, con cada uno de los dos alumnos asumiendo uno de los dos roles sociales correlativos, facilita enormemente la práctica de los enunciados (o exponentes lingüísticos) correspondientes a esos pares de funciones. A ello se añade el hecho de que, hablando con un compañero, es mucho más fácil y eficaz practicar comunicativamente la lengua. Una tercera ventaja es que de este modo puede aumentarse enormemente la práctica activa de la lengua por parte de todos los alumnos de un mismo grupo en una misma sesión de clase.

Após a informação da ficha estar completa, foi possível pedir aos alunos que associassem cada um dos quadros a um sentimento justificando a escolha.

A última atividade desta sessão consistiu na leitura e exploração de um texto (**Anexo 18**) sobre os sentimentos. Os alunos continuaram a trabalhar em pares, tendo-lhes sido solicitado que comunicassem em espanhol de forma a praticarem a língua.

A segunda e última sessão da unidade foi desenvolvida de forma a permitir que aos alunos conseguissem, paulatinamente, trabalhassem um conteúdo gramatical e refletissem sobre o mesmo, tirando as suas próprias conclusões.

Para a primeira atividade foi solicitado aos discentes que completassem a letra de uma canção (**Anexo 19**), que tinha em falta algumas formas verbais, enquanto escutavam a mesma. Na atividade seguinte, a docente entregou a cada aluno um cartão com uma oração condicional inacabada. Metade da turma tinha a primeira parte das frases, e a outra metade a restante parte. Um a um, os discentes foram ao quadro indicar as suas frases, cabendo aos outros completar a frase mediante o sentido. No final do exercício, foi possível elaborar doze frases com orações condicionais reais. A professora selecionou quatro dessas frases, relembrou aos alunos a ficha com as formas verbais da canção e pediu-lhes que tentassem elaborar uma regra no que dizia respeito a este conteúdo gramatical. O resultado foi muito positivo. Os discentes inferiram a regra de forma bastante rápida e foi ainda possível fazer uma revisão do presente e futuro do indicativo.

Para terminar a unidade foi proposta uma atividade lúdica que permitiu praticar os conteúdos adquiridos de outra forma, evitando os exercícios estruturalistas. Tomando como base o famoso “*Juego de la oca*” (**Anexo 20**), dividiu-se a turma em quatro grupos, cujo objetivo era chegar ao final do jogo, o mais rápido possível. Para isso, os discentes tiveram que responder corretamente às perguntas correspondentes a cada uma das casas. Pese embora alguma dificuldade em sagrar um vencedor, uma vez que o tempo não permitiu chegar ao fim do jogo, o carácter lúdico da atividade motivou todos os alunos a participarem com entusiasmo, procurando acertar nas perguntas para não prejudicar a equipa.

Relativamente aos resultados da autoavaliação (**Anexo 21**), uma grande parte da turma considerou ainda ter algumas dificuldades em conjugar verbos e expressar hipóteses.

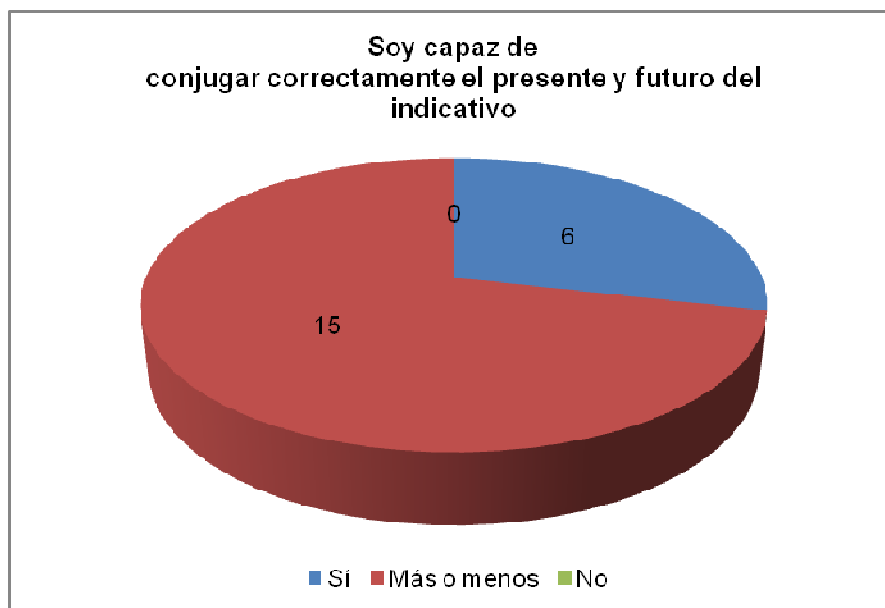


Gráfico 40 - Resultados da primeira questão 8ªE da autoavaliação *Los Sentimientos*

Nesta questão quinze alunos revelaram dificuldades e apenas seis consideraram ser capazes de conjugar os diferentes tempos verbais.

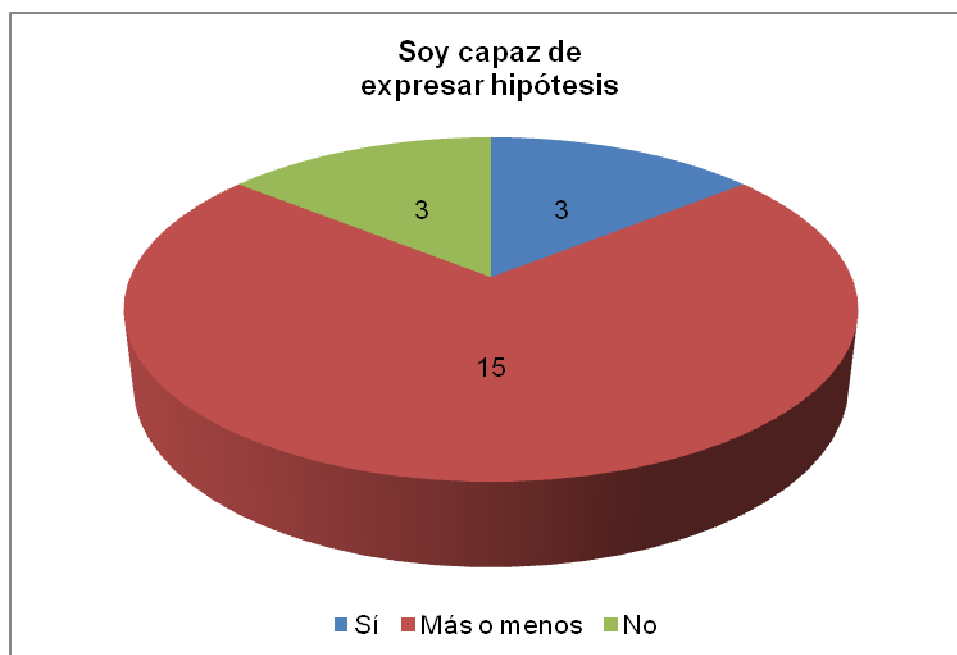


Gráfico 41 – Resultados da segunda questão 8ªE da autoavaliação *Los Sentimientos*

Quanto à resposta ser capaz de expressar hipóteses, em semelhança com a resposta anterior, quinze alunos revelaram dificuldades, três admitiram não ser capaz de o fazer e os restantes três consideraram não ter nenhuma dificuldade.

5. Resultados finais

No final da lecionação das unidades didáticas, foi solicitado aos alunos que preenchessem, novamente, o inquérito que lhes tinha sido distribuído no início do ano letivo. Pretendia-se, desta forma, confrontar estes resultados com os recolhidos com o questionário inicial para avaliar se, efetivamente, houve uma evolução no que diz respeito à forma como os alunos encaram a gramática e, ainda, se as estratégias aplicadas nas aulas lecionadas pela professora surtiram algum efeito nas aprendizagens dos alunos.

Após análise dos resultados obtidos neste questionário, verificou-se que, no que se refere às respostas fechadas, a diferença percentual registada é pouco significativa em confronto com as respostas iniciais, optando-se, por isso, por não apresentar estes resultados.

Relativamente às respostas abertas os resultados foram os seguintes:

5.1. Turma 7ºE

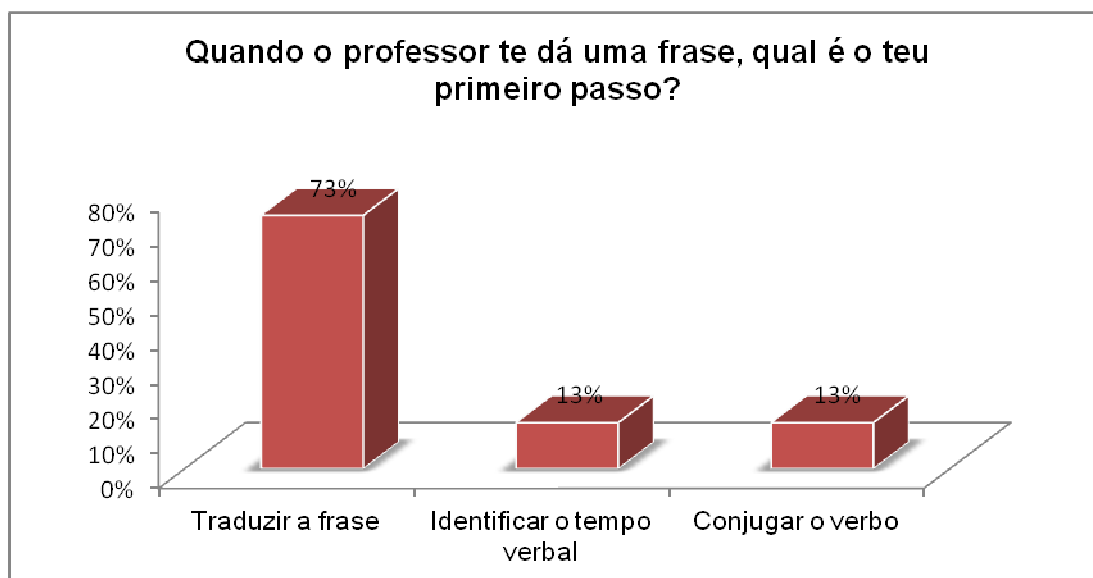


Gráfico 42 – Resultados finais da primeira questão de resposta aberta 7ºE

Em relação a esta questão, a primeira conclusão é que as respostas dadas pelos alunos foram reduzidas a três, por oposição às seis do questionário inicial. Uma grande percentagem dos alunos (73%) consideraram que o primeiro passo a tomar, perante uma frase é traduzi-la (mais 32% que o inquérito inicial). Para a opção identificar o tempo verbal, houve uma diminuição de 5% (no questionário inicial, os alunos consideraram esta resposta com 18%). A opção conjugar o verbo obteve um ligeiro aumento de 1%. Convém, ainda, mencionar que estas opções também se encontravam como as mais identificadas no inquérito inicial.

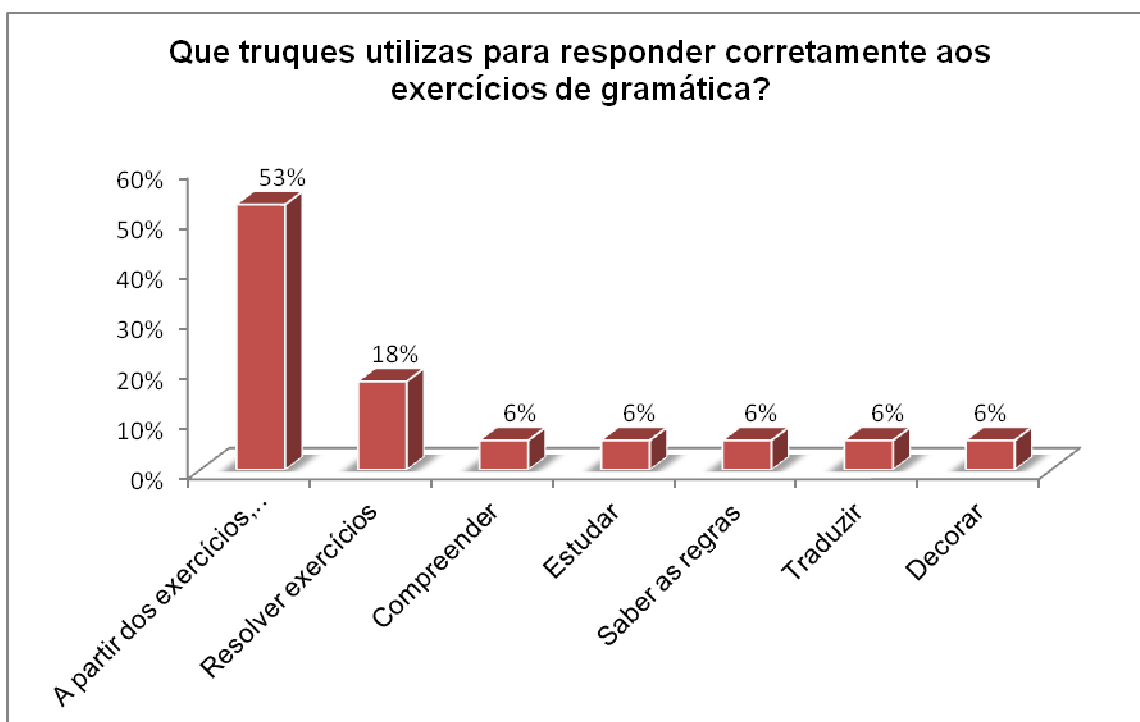


Gráfico 43 - Resultados finais da segunda questão de resposta aberta 7ºE

Relativamente aos truques utilizados para resolver os exercícios de gramática, mais de 50% da turma considerou a opção “A partir dos exercícios, formular a regra”, a qual surgiu pela primeira vez. A segunda mais escolhida foi a de “resolver exercícios” (mais 8% que no inquérito inicial). As restantes hipóteses foram distribuídas equitativamente.

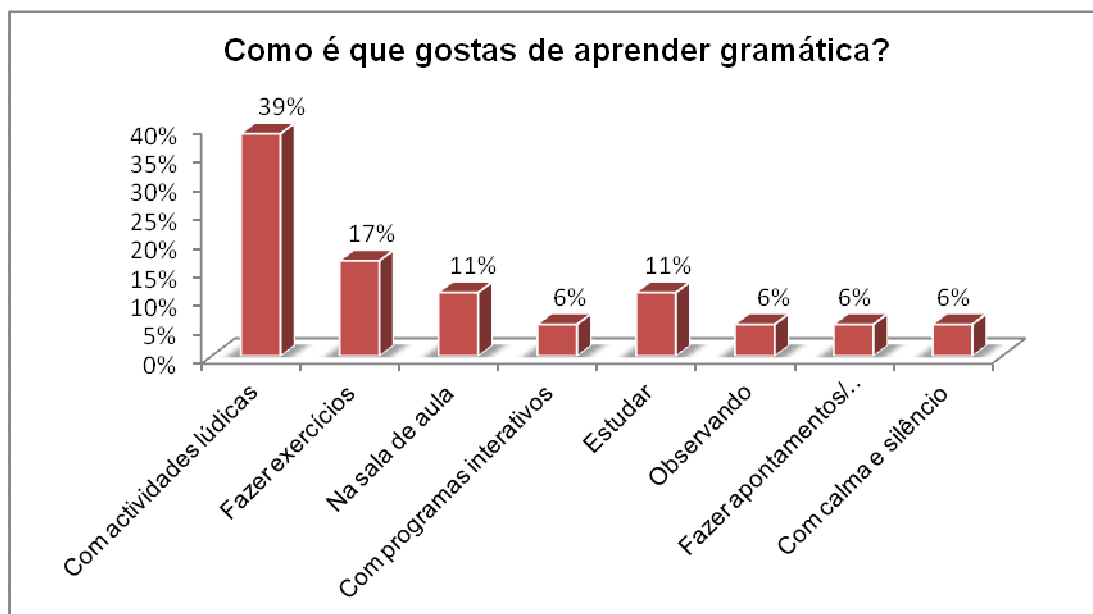


Gráfico 44 - Resultados finais da terceira questão de resposta aberta 7ºE

Para a resposta à pergunta como gostas de aprender gramática, 39% dos inquiridos consideraram que as actividades lúdicas são a melhor opção (mais 26% que no questionário inicial). Fazer exercícios foi a segunda escolha com 17%, seguidos dos exercícios na sala de aula (11%) e através do estudo (11%). As restantes opções foram escolhidas por uma pequena minoria da turma.

5.2. Turma 8ºE

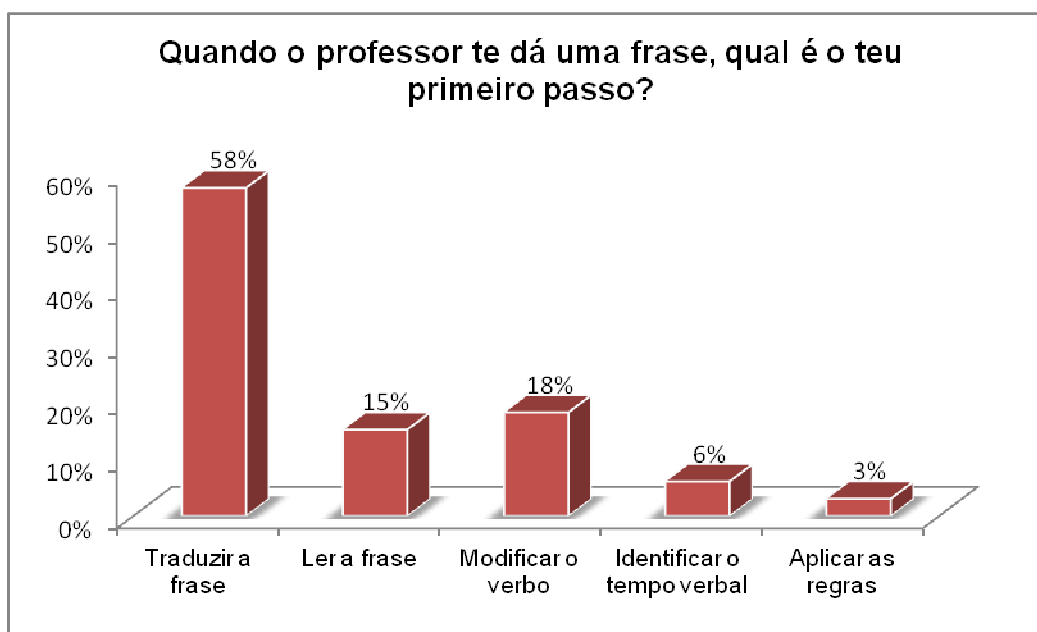


Gráfico 45 - Resultados finais da primeira questão de resposta aberta 8ºE

Os resultados desta primeira questão revelaram que 58% dos alunos (mais 8% que no questionário inicial) consideraram traduzir a frase como o primeiro passo a tomar, perante uma frase. Modificar o verbo surge com 18% (menos 9% que o inquérito inicial). Ler a frase apresenta uma maior percentagem (7% a mais) em relação ao inquérito inicial.

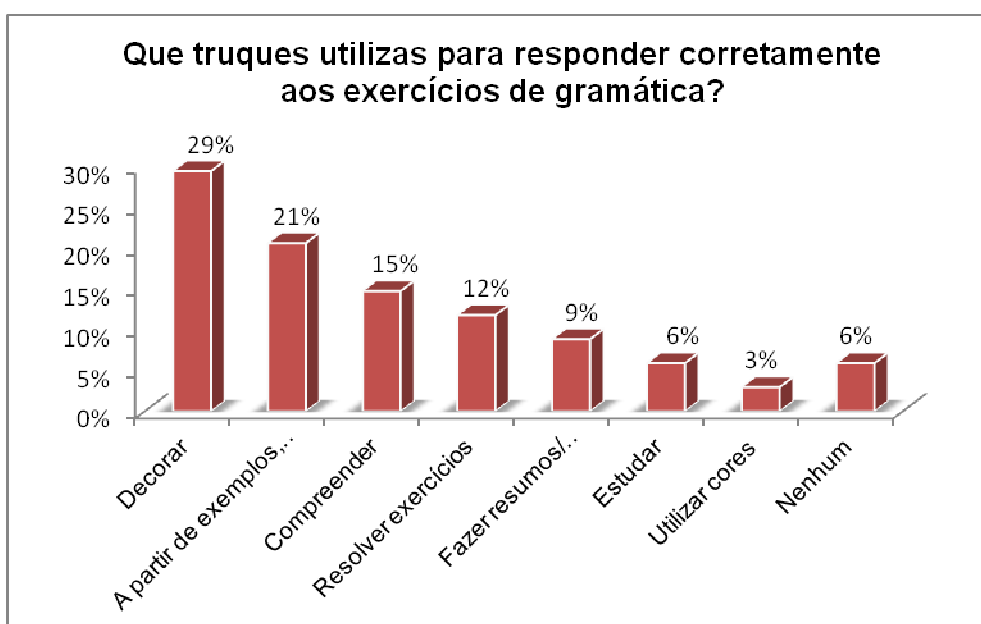


Gráfico 46 - Resultados finais da segunda questão de resposta aberta 8ºE

Quanto à questão relacionada com os truques utilizados para aprender gramática, 29% afirmaram decorar (mais 15% do que no questionário inicial). A segunda opção diz respeito à formulação de regras a partir dos exemplos (21%). A opção resolver exercícios revelou ter uma baixa de 24% em confronto com o inquérito inicial, tendo sido superada pela opção compreender com 15%.

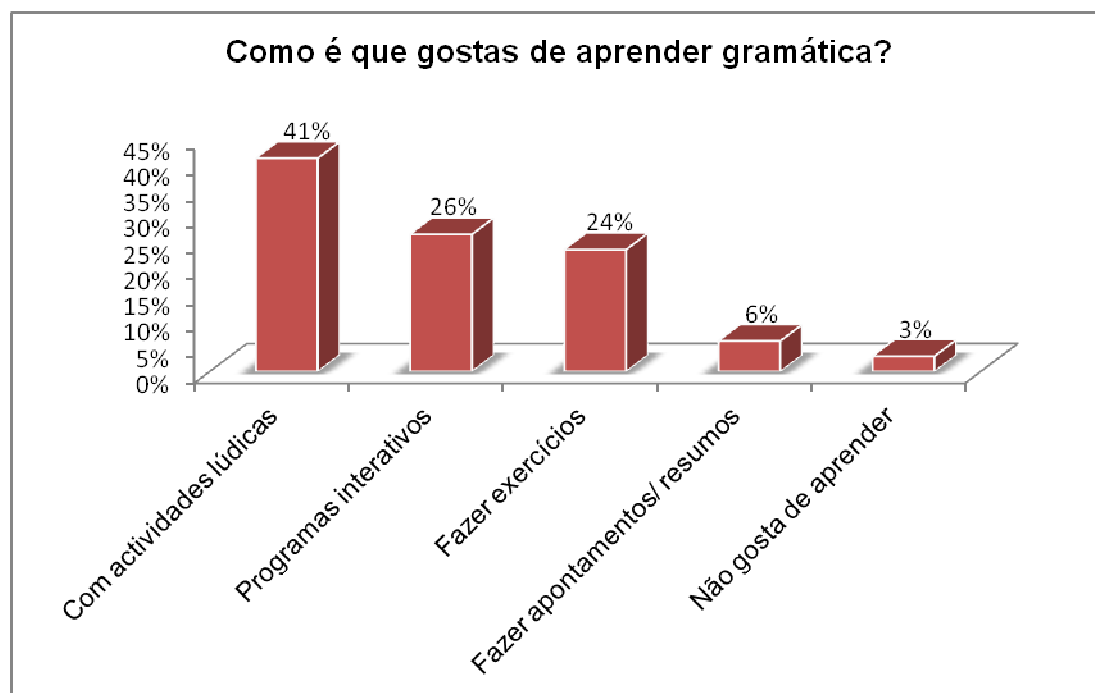


Gráfico 47 - Resultados finais da terceira questão de resposta aberta 8ºE

No que concerne esta última questão, grande parte da turma (67%) considerou que as actividades lúdicas e os programas interativos são a melhor forma para aprender gramática. A opção fazer exercícios sofreu uma ligeira alteração na percentagem. De realçar que, ao contrário do inquérito inicial onde 15% dos alunos consideram como resposta a explicação da professora, nestas respostas, nenhum dos inquiridos optou por esta opção.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que houve uma diminuição das opções em relação às respostas dadas. Isto fez com que as opções escolhidas pelos alunos apresentassem valores mais altos em termos de percentagem.

Relativamente à segunda questão, em ambas as turmas surgiu uma nova opção que dizia respeito à estratégia mais desenvolvida no decurso das aulas, a saber a aprendizagem da gramática através do método indutivo. Esta escolha permitiu constatar que os discentes passaram a considerar este método como uma nova forma de aprender gramática, que, com certeza, irão ter em conta quando se voltarem a deparar com estes ou outros conteúdos.

No que concerne a última questão, as duas turmas privilegiaram as opções mais lúdicas, nunca deixando de parte a resolução de exercícios como aspeto essencial para a aquisição do conteúdo.

Conclusão

Os pressupostos teóricos da metodologia do aprender a aprender supõem uma grande mudança no papel que tradicionalmente estava atribuído ao professor. O docente deixou de ser o eixo principal do processo de ensino/ aprendizagem, papel este que passou a ser ocupado pelo aluno que se converte no verdadeiro protagonista deste processo. No entanto, julgamos que o docente não deve permanecer inativo e passivo; pelo contrário, é conveniente que este introduza novos elementos na sua prática, sempre com o objetivo último de melhorá-la.

Tendo em mente o que foi exposto anteriormente, propusemo-nos a desenvolver um projeto de Investigação-Ação que verificasse se as estratégias de aprendizagem podem ser aplicadas na aquisição da gramática. A primeira dificuldade que surgiu na implementação deste projeto esteve relacionada com o número de aulas disponíveis para trabalhar com os alunos. Para conseguirmos resultados mais efetivos seria necessário um conjunto mais significativo de aulas. Aquilo que não se pode pretender é ser demasiado ambicioso num curto espaço de tempo. Defendemos que a implementação das estratégias de aprendizagem devem ser o resultado de um processo prévio de reflexão e preparação cuidadosa. Se estas forem introduzidas de forma gradual, o aluno poderá compreender qual a importância da utilização das mesmas. Assim sendo, o processo de assimilação e interiorização será mais efetivo e o aluno poderá utilizá-las de forma mais inconsciente.

Procuramos, para além disso, que a gramática fosse integrada nas diferentes componentes linguísticas. Pretendia-se que os alunos encarassem a gramática como uma ferramenta útil para utilizarem num ato comunicativo e não apenas um conteúdo estanque que se aplica nas provas de avaliação. Ao longo de todo este processo, foi-nos também possível constatar que não seria possível implementar um conjunto muito significativo de estratégias de aprendizagem. Para além das limitações referidas anteriormente, verificou-se que só algumas estratégias poderiam ser implementadas em sala de aula. Privilegiou-se, por isso, as estratégias de Indução; Transferência; Análise contrastiva; Realce ou destaque e de Prática de situações reais. Esta opção também teve em conta o facto de estes serem níveis iniciais de introdução à língua estrangeira.

Quanto à abordagem indutiva, conforme já exposto em capítulo anterior, revelou-se muito mais difícil do que o esperado, uma vez que não tinham sido levadas em conta algumas condicionantes que pudessem influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Com efeito, os alunos revelaram não estar preparados para uma abordagem tão diferente da Gramática. Para além da surpresa inicial de terem de elaborar regras a partir de exemplos, e não o contrário, os discentes não se encontravam preparados para participarem de forma tão ativa na aprendizagem da gramática. A falha da professora estagiária foi não ter equacionado que os alunos necessitariam de um período de adaptação e de muita orientação. Por outro lado, a falta de tempo decorrente das planificações de aulas, trimestrais e do próprio programa, obrigaram, muitas das vezes, a recorrer a esquemas dedutivos de apresentação dos conteúdos gramaticais. Após as primeiras unidades didáticas, a docente percebeu que os alunos deveriam ter uma maior orientação no que dizia respeito à aplicação desta estratégia, avançando de forma gradual na construção das regras gramaticais, para que fosse mais fácil a interiorização das mesmas. Aos poucos, os alunos foram constatando que, se refletissem sobre o funcionamento da língua, formassem hipóteses em conjunto com os colegas, era-lhes mais fácil a aquisição do conteúdo. Também foi possível observar que estes conteúdos, associados a atividades lúdicas, demonstraram ser mais eficazes nas aprendizagens dos alunos. Estas atividades estimularam a participação dos alunos, levando-os a expressarem-se de forma mais espontânea e divertida. Os resultados obtidos nos questionários finais e nas fichas de autoavaliação das últimas unidades didáticas foram ao encontro do exposto até agora.

No que diz respeito às restantes estratégias de aprendizagem, os resultados sugerem que, apesar de esta ser uma matéria que, por si só, desperta pouca motivação para os alunos, a sua implementação facilita a aquisição gramatical. A aprendizagem da gramática reveste-se de grande importância na aquisição da competência comunicativa e é muito útil quanto mais é inserida em conteúdos lexicais e funcionais apropriados ao seu uso. Outra questão fundamental está relacionada com o recurso à língua materna, como abordagem contrastiva ou através de tradução, revelando-se uma ferramenta muito vantajosa aquando da aquisição dos conhecimentos da língua estrangeira.

Em suma, podemos concluir que apesar das dificuldades que foram surgindo ao longo de todo este processo, tanto da parte da professora como dos alunos, a

implementação de certas estratégias de aprendizagem não só facilitam a aquisição da gramática como incentivam os alunos a reflexionar sobre a sua própria aprendizagem e a serem mais autónomos. A longo prazo, acreditamos que serão capazes de melhorar a sua aprendizagem, o que, por sua vez, aumentará a sua competência comunicativa.

Referências bibliográficas

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE*, nº10. Disponível em http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf (acedido a 23 novembro 2012)

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-75.

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (acedido a 11 julho 2015).

Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR). Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (acedido a 26 junho 2014).

Coronado González, M^a L. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. In Isabel Belmonte (org). *La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Revista *Carabela* 43. Madrid: SGEL; 81-93.

Coutinho, C.P. *et al.* (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Vol 13 (2), 355-379. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF (acedido a 30 agosto 2015).

Instituto Cervantes, Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva, 2006. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (acedido a 26 junho 2014).

Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 411-433.

Fernández, S. (2004). La subcompetencia estratégica. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 573-591.

Fernández, S. (2004). Los contenidos estratégicos. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 853-876.

Fernández López, M^a C. (1998). El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera. In Isabel Belmonte (org). *La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Revista carabela 43. Madrid: SGEL; 95-108.

Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. *Suplementos MarcoELE*, nº 12. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf> (acedido a 18 novembro 2012).

Franco, A. (1989). A gramática no ensino das segundas línguas. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série III, vol. 06, 59-116. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf> (acedido a 11 julho 2015).

Franco Naranjo, P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de

estrategias en el aula. *Porta Linguarum: Revista Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº 2, 57-67. Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf (acedido a 18 novembro 2012).

García Salinas, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4(2). 23 pp. Disponível em http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_5305ba376e77b.pdf (acedido a 18 novembro 2012).

Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed). São Paulo: Atlas.

Hismanoglou, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*. Vol. V, nº 8. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> (acedido a 6 maio 2015).

Koop, H. (1989). La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años. *Cuadernos Canela*, vol. I, 43-61. Disponível em <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc1kopp.pdf> (acedido a 14 julho 2015).

Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies. An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*. Vol III, nº12. 15 pp. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (acedido a 6 maio 2015).

Ministério da Educação (1997). *Programas e Organização Curricular. Ensino Básico, 3º Ciclo, Programa de Língua Estrangeira – Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação- DGEBS. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf (acedido a 10 novembro 2012).

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.

Monereo, C. (Coord). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Graó.

Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega Olivares, J. (2010). La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/ LE. *Monográficos MarcoELE*, nº10. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.ortega.pdf (accedido a 5 abril 2013)

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Palacios Martínez, I. (2006). Aprendiendo a aprender en el aula de lengua extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula. In D. Cassany e J. Giráldez Ceballos-Escalera (coord.) *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 129-170.

Piedehierro Sáez, C. (2002). El papel de la gramática en la clase de ele: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales. (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de comunicación. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 435-446.

Richards, J. & Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rodríguez Ruiz, M.; García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº36/4, 10 pp. Disponível em <http://www.rieoei.org/didactica10.htm> (acedido a 23 abril 2015).

Sánchez Benítez, G. (2008). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Suplementos MarcoELE*, nº 11. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>. (acedido a 18 outubro 2012).

Sánchez Pérez, A. (2005 [1992]). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. Disponível em <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf> (acedido a 11 julho 2015).

Valente, C. (2011). *Perspetivas de Reflexão Gramatical no Ensino das Línguas: propostas de atividades*. (Relatório de mestrado). Porto: FLUP.

Valle Arias et al. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302> (acedido a 23 abril 2015).

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE*, nº5, 30 pp. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf> (acedido a 17 junho 2015).

Anexos

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende recolher informação sobre aquilo que os estudantes de Língua Estrangeira (neste caso, de Espanhol) fazem quando aprendem essa mesma Língua Estrangeira.

As seguintes afirmações estão relacionadas com a aprendizagem de gramática. Por favor, lê cada afirmação e escolhe a classificação que mais se adequa àquilo que fazes quando aprendes gramática.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Geralmente/ Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Leio ou escrevo expressões novas repetidamente para praticá-las.					
2. Tomo notas na aula (em Espanhol)					
3. Aplico regras gerais a situações novas quando utilizo o Espanhol.					
4. Encontro o significado de uma palavra dividindo-a nas partes que não compreendo.					
5. Busco semelhanças e diferenças entre o Espanhol e a minha própria língua.					
6. Faço apontamentos/ resumos em Espanhol da matéria que aprendi na sala de aula.					
7. Traduzo sempre o que aprendo para a minha própria língua.					
8. Tenho que sublinhar ou usar várias cores para aprender melhor as regras.					
9. Sistematizo ou faço esquemas dos meus apontamentos.					
10. Faço exercícios extra para praticar o que aprendi.					
11. Consulto dicionários/ gramáticas em Espanhol que estejam na Biblioteca ou que tenha em casa.					
12. Recorro à internet para tirar dúvidas.					

Responde, agora, às seguintes perguntas:

1. Quando o professor te dá uma frase para que a modifies (por exemplo, para mudares o tempo verbal), qual é o teu primeiro passo? O que fazes para compreender a frase?

2. Que truques utilizas para responder correctamente aos exercícios de gramática?

3. Como é que gostas de aprender gramática?

Muito obrigado pela tua colaboração.

Lee el texto:

YAHOO! ESPAÑA CORREO Bienvenido,
[[Salir](#), [Mi cuenta](#), [Prueba el nuevo Correo Yahoo!](#)]

Correo Direcciones Agenda Bloc de notas

Enviar Guardar borrador Cancelar

Introduce direcciones | Añadir CC - Añadir CCO

Para: vera1986@yandex.ru

Asunto: vacaciones navideñas

Adjuntar archivos

abc ✂ 📎 📧 🔍 A^A N K S T 🖋️ 😊 🌐 📧 📧 📧 📧

Hola Vera:

¿Qué tal? ¿Cómo estás? Yo muy bien... En tu último e-mail me preguntabas cuáles eran mis fiestas preferidas, pues te digo, mis fiestas preferidas son las fiestas navideñas porque en esta época tenemos vacaciones en el cole y nos reunimos toda la familia. El 25 de diciembre celebramos el Nacimiento del Niño Jesús. Es muy guay porque todo el mundo está de muy buen humor. Este día lo celebramos en casa de mi abuela y la mesa está siempre llena de cosas ricas: pavo, polvorones, turrón...

Mis primos y yo adornamos el árbol de Navidad y montamos el Belén. Tenemos un montón de figuritas: los reyes magos, el ángel, los camellos, el portal de belén, la estrella de oriente e incluso tenemos un pastor con su rebaño de ovejas.

Ese día recibo muchas postales navideñas y la que me hace más ilusión es la de mi prima, que vive en Francia. Me explica que el día de Navidad está muy contenta porque por la noche vendrá Papá Noel en su trineo y le traerá muchos regalos...

¡Qué suerte! Yo tengo que esperar me hasta el día 6 de enero, que es cuando los Reyes Magos me traen los regalos y el carbón.

Después de cenar con la familia mi tía saca de su armario su pandereta y empezamos a cantar villancicos. Más tarde brindamos con cava y nos deseamos paz y amor a todos.

Yo he enviado mi carta a los Reyes Magos y les he pedido que me traigan juguetes y una play-station y seguramente me traerán un poco de carbón porque este año no me he portado muy bien...

Bueno, ya te he contado cuales son mis fiestas preferidas.

¡Ahora te toca a ti!

Escríbeme pronto.

1. Observa atentamente el cuadro.

	HABLAR	APRENDER	VIVIR
Yo	hablo	aprendo	vivo
Tú	hablas	aprendes	vives
Él/ Ella/ Usted	habla	aprende	vive
Nosotros/ as	hablamos	aprendemos	vivimos
Vosotros/ as	habláis	aprendéis	vivís
Ellos/ Ellas/ Ustedes	hablan	aprenden	viven

1.1. Completa las terminaciones del presente de indicativo que faltan.

<p>ELLA</p> <p>organiz.....</p> <p>beb.....</p>
--

<p>TÚ</p> <p>viaj.....</p> <p>le.....</p>
--

<p>VOSOTROS/AS</p> <p>regres.....</p> <p>barr.....</p>

<p>NOSOTROS/AS</p> <p>cen.....</p> <p>com.....</p>

<p>ELLOS</p> <p>estudi.....</p> <p>suspend.....</p>
--

<p>YO</p> <p>respet.....</p> <p>promet.....</p>
--

1.2. Formula, ahora, la regla de formación del presente de indicativo regular.

2. Fíjate en el cuadro.

	PENSAR	QUERER	SENTIR
Yo	pienso	quiero	siento
Tú	piensas	quieres	sientes
Él/ Ella/ Usted	piensa	quiere	siente
Nosotros/ as	pensamos	queremos	sentimos
Vosotros/ as	pensáis	queréis	sentís
Ellos/ Ellas/ Ustedes	piensan	quieren	sienten

2.1. Estos verbos son diferentes de los otros. ¿En qué?

2.2. ¿Los cambios qué has visto aparecen en todas las personas?

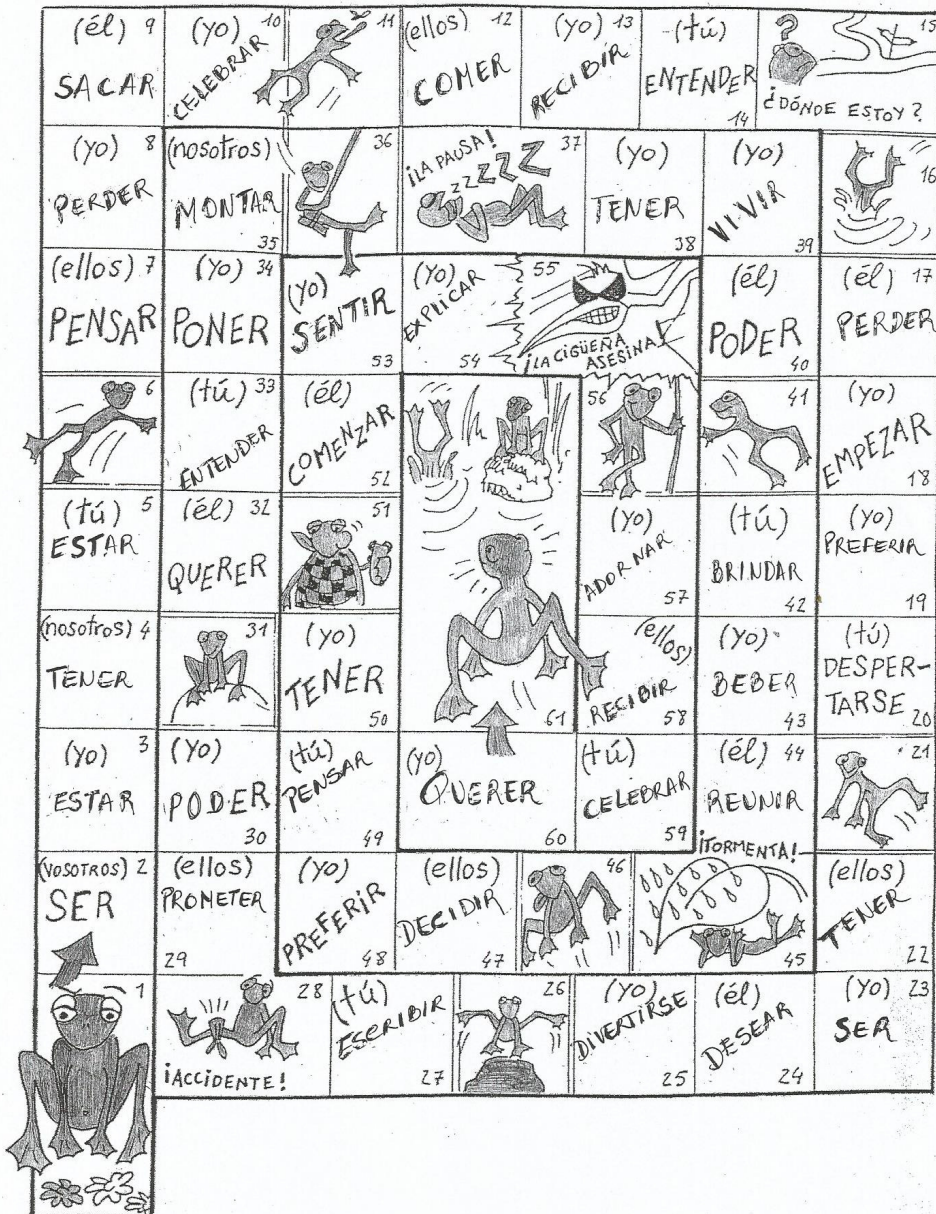
2.3. Siguiendo la anterior regla, conjuga los siguientes verbos:

	DESPERTAR	ENTENDER	PREFERIR
yo			
Tú			
Él/ Ella/ Usted			
Nosotros/ as			
Vosotros/ as			
Ellos/ Ellas/ Ustedes			

2.4. Señala la opción correcta:

- | | | |
|----------------|------------------|-------------------|
| 1. a. pienso | 4. a. quiere | 7. a. me divierto |
| b. penso | b. quiere | b. me divirto |
| 2. a. perdeis | 5. a. comenzamos | 8. a. encienden |
| b. perdéis | b. comenzamos | b. encendan |
| 3. a. sentimos | 6. a. prefiro | 9. a. defenden |
| b. sintimos | b. prefiero | b. defienden |

Juego de la rana



FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

AHORA SOY CAPAZ DE...			
Identificar las fiestas navideñas españolas			
Utilizar vocabulario relacionado con las tradiciones navideñas			
Expresar felicitaciones en Español			
Distinguir las costumbres navideñas españolas de las portuguesas			
Usar correctamente el presente de indicativo regular			
Conjugar verbos en presente de indicativo con la irregularidad vocálica E »IE			
Escribir un correo electrónico			
Elaborar una postal de Navidad			

1. Escucha y lee el siguiente diálogo:



EN LA ZAPATERÍA

Pilar: Buenos días, ¿Podría atenderme?

Dependiente: Sí, dígameme ¿qué quería?

Pilar: Quería comprar unos zapatos para regalar a mi madre.

Dependiente: ¿Qué número usa?

Pilar: Calza un 37.

Dependiente: De acuerdo. Ya se los muestro. Mire, éve aquellas botas marrones colocadas en el lado derecho? Ese es el nuevo calzado que ha llegado para esta nueva temporada. ¿Qué le parece?

Pilar: ¡Ah! Aquellas de la derecha son muy bonitas, pero creo que a mi madre le gustarán mucho más estos rojos de la izquierda. ¿Qué precio tienen?

Dependiente: Esos son más baratos, valen 65 €.

Pilar: Muy bien, me los llevo.

Dependiente: Aquí en la caja le cobro y se los envuelvo para regalo.

Pilar: Muchas gracias.

Dependiente: Muchas gracias a usted.

2. Elige la opción correcta.

Espanhol

En la zapatería – ejercicio

Elige la opción correcta.

Pilar ha comprado unos zapatos para...

- ☐ ... regalar a su padre.
- ☐ ... regalar a su madre.
- ☐ ... obsequiar a su hermana.

Pilar escoge un modelo que vale...

- ☐ ... 45 €.
- ☐ ... 65 €.
- ☐ ... 85 €.

Pilar prefiere...

- ☐ ... los zapatos rojos.
- ☐ ... las botas marrones.
- ☐ ... algo muy moderno.

La dependienta le cobra los zapatos y...

- ☐ ... dice que los puede cambiar.
- ☐ ... se aguanta porque no aceptan devoluciones.
- ☐ ... los envuelve para regalo.

imprimir

3. Escucha con atención y coloca los elementos en los lugares correctos.

libr	fe	perfu	paste	joy	óp
ería	rretería	mería	lería	ería	tica

Local comercial:

Local comercial:

Local comercial:



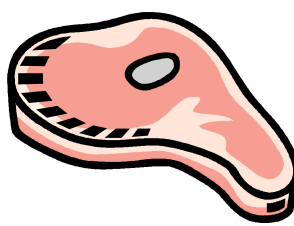

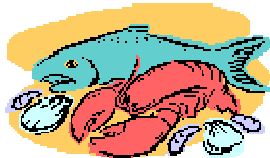




Local comercial:

Local comercial:

Local comercial:

abc vocabulario

4. ¿Dónde puedes encontrar estos productos? Busca las soluciones en la sopa de letras.

 A _____	 B _____	 C _____
 D _____	 E _____	 F _____
 G _____	 H _____	 I _____

P	D	T	H	G	N	N	S	A	Í	R	E	D	A	N	A	P
E	X	M	E	K	P	W	S	Í	A	V	J	I	U	M	Ç	E
L	R	B	L	W	T	A	Í	R	E	T	U	R	F	B	Z	S
U	T	C	A	R	N	I	C	E	R	Í	A	O	I	U	P	C
Q	U	I	D	F	Z	C	A	H	U	A	S	D	F	G	H	A
U	O	H	E	N	X	A	H	C	R	T	Y	K	L	B	K	D
E	P	G	R	V	D	M	G	U	Q	W	A	S	D	Í	A	E
R	K	F	Í	D	V	R	F	H	B	J	K	Y	R	P	V	R
Í	H	D	A	A	B	A	D	C	L	Í	A	G	D	N	A	Í
A	V	S	J	N	L	F	L	O	R	I	S	T	E	R	Í	A

5. Elige la opción correcta.

Espanhol

► Pronombres de complemento directo – ejercicio

Elige la opción correcta.

Ayer Nuria se compró una falda en una tienda y esta tarde ha estrenado.

Maribel regaló a su madre un ramo de flores precioso y se mandó por correo.

Hoy Jorge ha estado de excursión en Toledo y ha hecho muchas fotos. Al llegar a casa se está mostrando a su madre.

¡Siempre duchas con agua fría! ¡No sé cómo lo soportas!


¡Marina! vamos a cenar a la pizzería. ¿Te vienes?

¿Me ayudáis? necesito para solucionar estos problemas de Matemáticas.

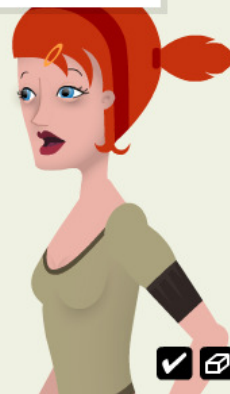
El pastel está riquísimo. ¿ has hecho tú?

Juan y Julio no aparecen y Margarita está esperando hace media hora.

 gramática

 vocabulario


Mi hermana se perdió.
Al final **la** encontraron
unos japoneses.



1.

Espanhol

Colocación del pronombre de CI – ejercicio

 Arrastra las palabras y forma frases.

les los Ana juguetes. recoge


le ha libro. un Juan dedicado


me No dicho han nada.



regalado? ¿Qué **te** ha

libros. unos **Nos** regalado ha

ha Leonor? preguntado **os** ¿Qué





a. Copia las frases para el recuadro por la orden correcta:

a.	
b.	
c.	
d.	
e.	
f.	

2.


Espanhol

Pronombres de complemento indirecto – ejercicio

¿Qué función desempeñan los pronombres en negrita? Elige la opción correcta.

	CD*	CI**
Este cheque me lo enviaron ayer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este libro te lo ha traído Víctor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayer las vi en el parque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ana les recoge los juguetes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Complemento directo: ¿qué? / ¿quién?
** Complemento indirecto: ¿a quién?



De verdad **le** estoy muy agradecida.

gramática
 imprimir

3. Completa ahora la siguiente tabla:

	Complemento directo		Complemento indirecto	
	sing.	plu.	sing.	plu.
Persona				
1ª	me			nos
2ª		os	te	
3ª				

Completa las frases con la opción correcta.

María se enfadó con Pablo y devolvió todas sus cartas.

Hemos ganado el primer premio y hoy han dado una medalla.

Paula y Julio visitaron Roma y encantó la ciudad.

¿Has llamado a Manuela? Sí, pero no estaba. he dejado un recado.


Margarita está pintando un retrato a vosotros, como regalo de boda.

¿A ti duele a cabeza? Porque a mí la cena ha sentado fatal.

4.


Espanhol

Combinación de los pronombres complemento – ejercicio

 Arrastra los elementos y ordénalos según aparecen en el ejemplo.





EJEMPLO
Se los regalaré.

- 1.º El verbo conjugado
- 2.º El pronombre complemento directo
- 3.º El pronombre complemento indirecto



PILAR

Regalaré unos zapatos a mi madre.

 gramática
 imprimir
 

a. Escribe, por el orden correcto, los elementos en el siguiente cuadro.

1º

2º

3º

5. Reescribe las siguientes frases, sustituyendo los complementos por los pronombres indicados.

se los te la nos




Él escribió *unos correos electrónicos a sus primos.*
 Él escribió.

Ella *te* pidió ayuda *(a ti).*
 Ella pidió.

Pedro *nos* está haciendo *una paella a nosotros.*
 Pedro está haciendo.

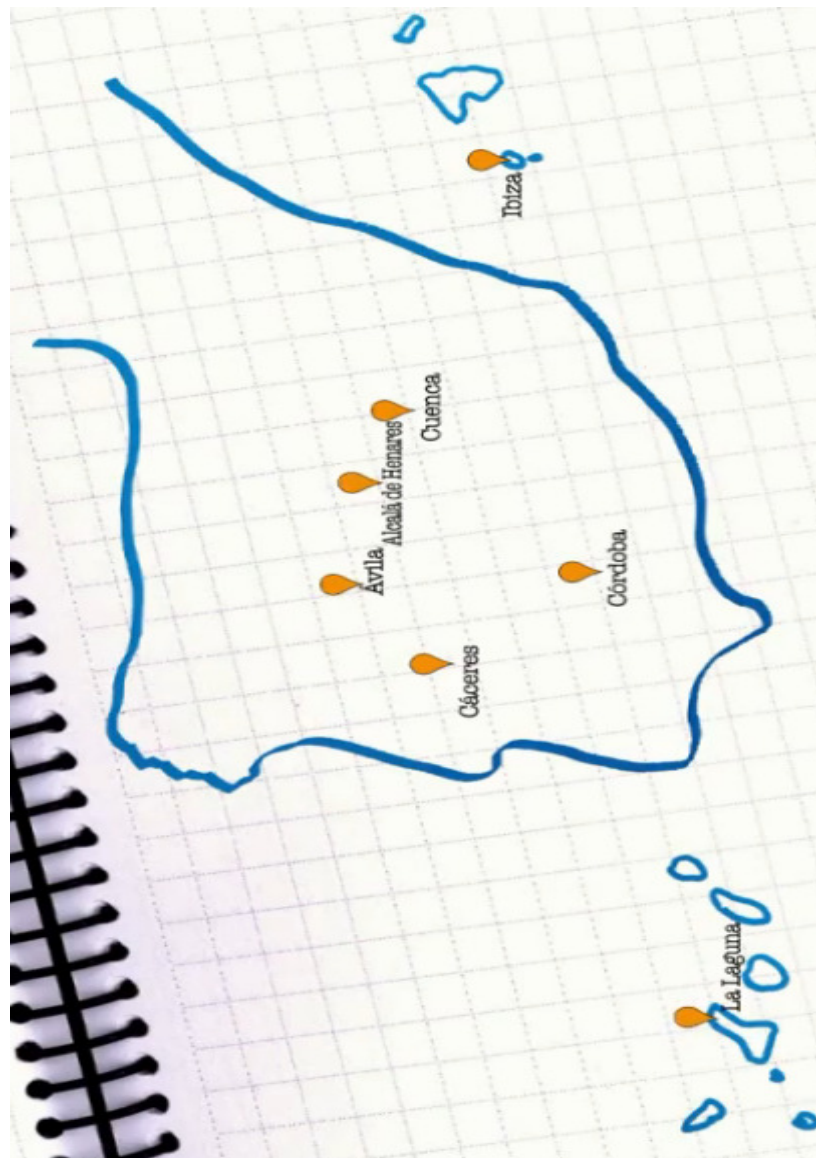
FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

¿CONSUMISTAS, NOSOTROS?

AHORA SOY CAPAZ DE...			
Decir el nombre de algunas tiendas (Indica dos ejemplos: _____; _____)			
Utilizar vocabulario relacionado con productos (Indica dos ejemplos: _____; _____)			
Identificar los pronombres personales de complemento directo			
Identificar los pronombres personales de complemento indirecto			
Utilizar correctamente los pronombres personales de CD Y CI			
Pedir algo en una tienda			
Indicar la talla, el número o la cantidad			
Preguntar y decir el precio			
Elaborar diálogos que simulen la compra de productos			

LAS CIUDADES PATRIMONIO ESPAÑOLAS

1. Vas a visionar un vídeo sobre las ciudades patrimonio de España. El siguiente mapa tiene las ubicaciones de algunas de ellas. Mientras visionas el vídeo, escribe, en el mapa, el nombre de las ciudades en falta.



2. Enseguida, el vídeo te presentará una de las ciudades patrimonio de España.

Descubre el nombre de la ciudad y también las palabras que faltan en el texto.

_____ no es muy grande pero está siempre llena de gente. Son todos de muy lejos pero no vienen en coche, llegan andando, por eso se les llaman _____ porque van hasta la _____ caminando.

Casi todos vienen con un _____ en la mano porque llegan cansados. Tienen que ir buscando _____ hasta que llegan a la más gorda, que está al final del _____. Lo que más les gusta es la bola del mundo que hay en la _____. Todos entran porque dicen que da buena suerte.

A veces, para entrar, hay una cola tremenda como si fuera la fila del cole, pero mucho más larga y de mayores.

A mí me gusta ir a *Granxa de Xesto*; se ve toda la _____ y la catedral.

Yo soy Alba y vivo en _____ desde que nací. Soy Inés y creo que todo el mundo debería venir a mi ciudad porque es _____.



1. Lee atentamente el texto.

LA RUTA DEL CAMINO DE SANTIAGO

Es una ruta que se inició en el año de 813 y que cada año hacen miles de personas de todo el mundo, con el objetivo de llegar a la ciudad de Santiago de Compostela. Este camino ha sido declarado por la Unesco Patrimonio de la Humanidad; Itinerario Cultural Europeo por el Consejo de Europa.

Durante el recorrido el peregrino se aloja en albergues que pueden ser públicos (muy baratos) o privados (más caros).

La ruta se puede realizar a pie, en bicicleta o a caballo. Es una ruta en la que se mezcla lo religioso, lo deportivo y lo cultural (por los monumentos que se ven durante la ruta).



Cuando el peregrino termina el recorrido en la ciudad de Santiago, recibe la Compostela, un certificado que confirma que el peregrino ha hecho la ruta. Para recibirlo hay que hacer un mínimo de 100 kilómetros a pie o 200 en bicicleta o a caballo. Cada año se entregan más de cien Compostelas a peregrinos de cien países. Para demostrar que se ha realizado el recorrido mínimo hay que presentar una credencial, un documento con sellos que se ponen en puntos específicos del camino (albergues, iglesias, etc).

1. Responde correctamente a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué es el Camino de Santiago?

b. ¿Cuáles son las motivaciones de los peregrinos para hacerlo?

c. ¿Dónde termina esta ruta?

d. ¿Cómo se puede realizar este camino?

e. ¿Qué es la Compostela?

In Embarque 2, Edelsa

VOCABULARIO SOBRE LA CIUDAD

1. Asocia las imágenes a las definiciones.



- Caja provista de una ranura por la que se echan las cartas



- Establecimiento público destinado a alojar personas a cambio de dinero.



- Lugar por el que se pasa de una parte a otra.



- Lugar donde se deposita dinero.

2. Escribe el nombre correcto debajo de cada imagen.

EDIFICIOS Y ESTABLECIMIENTOS



a. _____

b. _____

c. _____

d. _____



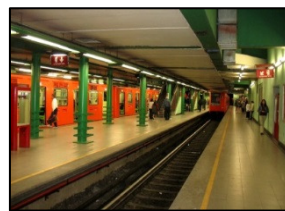
e. _____

f. _____

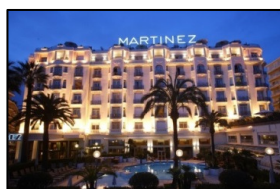
g. _____

h. _____

—



i. _____ j. _____ k. _____ l. _____



m. _____ n. _____ o. _____ p. _____



q. _____ r. _____ s. _____ t. _____

MOBILIARIO URBANO/ ELEMENTOS IMPLICADOS EN EL TRÁFICO



u. _____ v. _____ w. _____ x. _____ y. _____



z. _____ aa. _____ ab. _____ ac. _____ ad. _____

PEDIR Y DAR INDICACIONES

1. En estos diálogos, unas personas preguntan cómo llegar a diferentes sitios.

Relaciona las indicaciones que les dan con los planos.

A.

- Perdona, ¿Hay alguna farmacia por aquí?
- Sí, a ver, la primera... no, la segunda a la derecha. Está justo en la esquina.

B.

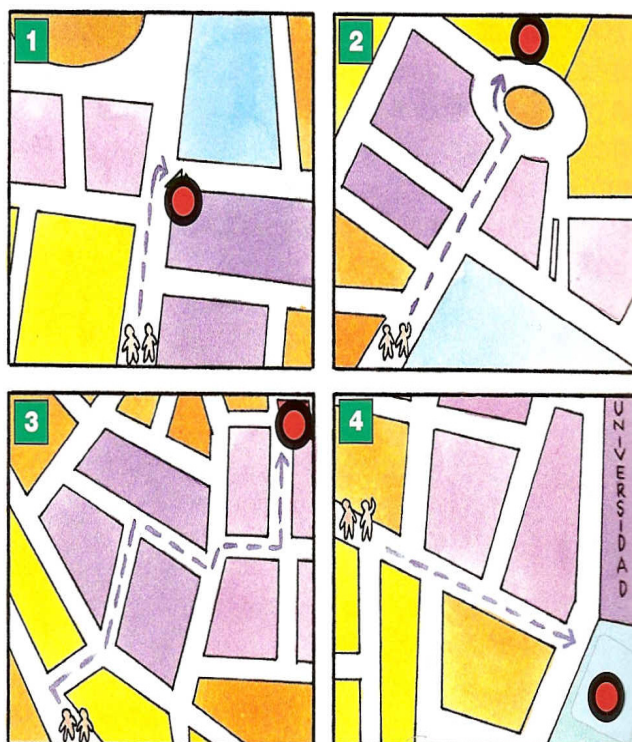
- Oye, por favor, ¿Sabes si el hospital está por aquí cerca?
- ¿El hospital? Sí. Mira. Sigue **todo recto** y está al final de esta calle, **al lado** de la universidad.

C.

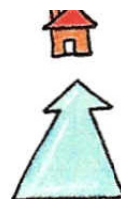
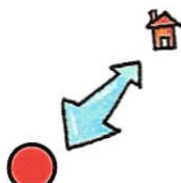
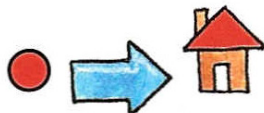
- Perdona, ¿Sabes si hay una estación de metro cerca?
- Cerca, no. Hay una pero está un poco **lejos**, a unos diez minutos de aquí.

D.

- Perdona, ¿la biblioteca está en esta calle?
- Sí, pero al final. Sigue todo recto hasta la plaza, y está en la misma plaza, **a la izquierda**.



2. Fíjate en las expresiones que están en **negrita** en los diálogos. Expresan ubicación, dirección o distancia. Escríbelas debajo de su ícono correspondiente.



In Aula Internacional 1, Difusión

EL IMPERATIVO AFIRMATIVO

(Forma imperativa tú)

1. Ahora que ya has visto cómo se forma el imperativo en la forma tú, conjuga los siguientes verbos:

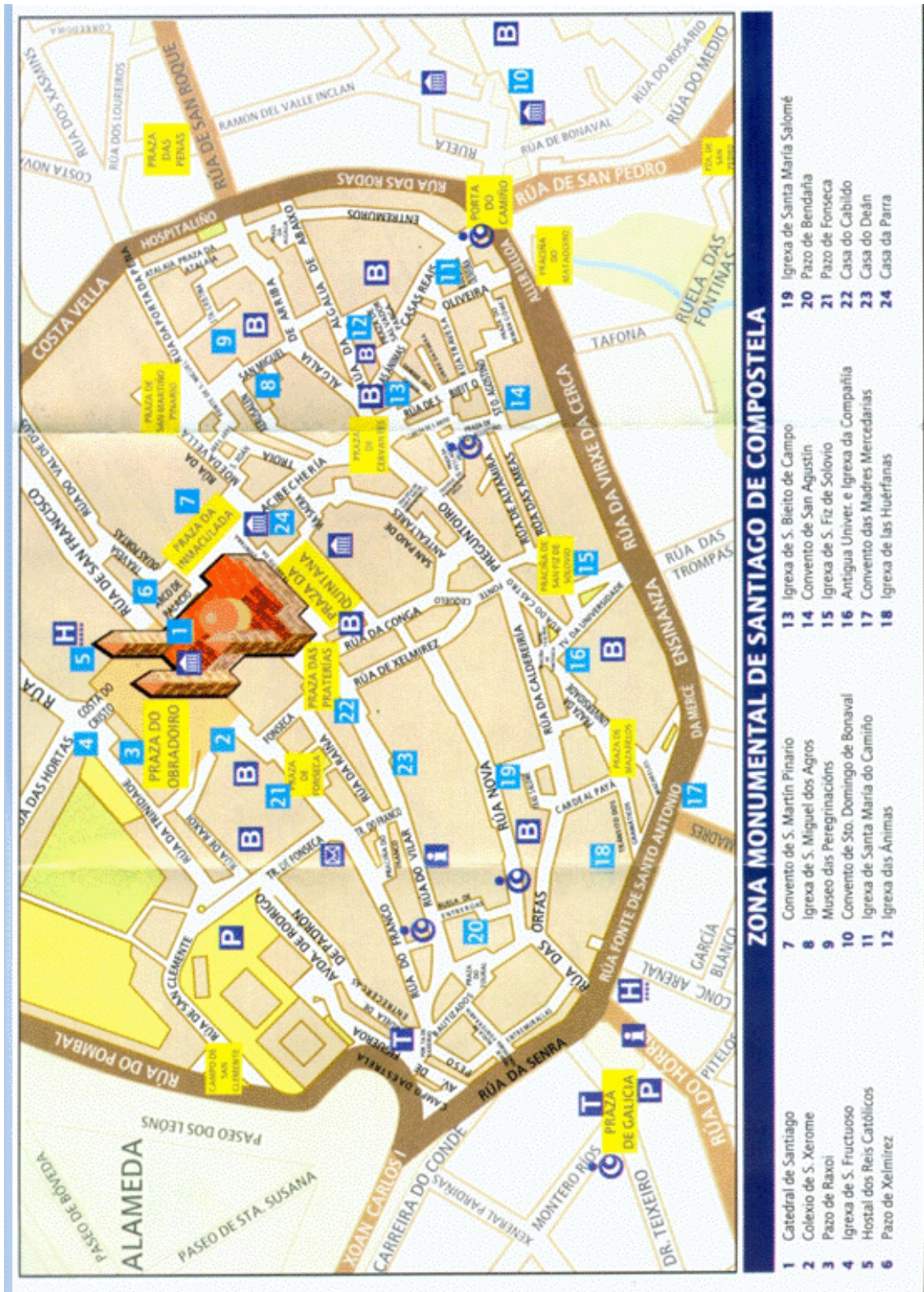
- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1.1 _____ entrar, tú | 1.6 _____ aprender, tú |
| 1.2 _____ coger, tú | 1.7 _____ cruzar, tú |
| 1.3 _____ escribir, tú | 1.8 _____ cerrar, tú |
| 1.4 _____ pedir, tú | 1.9 _____ abrir, tú |
| 1.5 _____ girar, tú | 1.10 _____ entender, tú |

2. Reacciona de forma adecuada ante cada situación.

Habla más bajo.	Estudia.	Sigue hasta al final de la calle.
Practica deporte.	Cierra la ventana.	Saca el paraguas.
Deja de fumar.	Pide a tu madre que te los traiga.	Come un bocadillo.

Llueve mucho.	Los niños están durmiendo.	Mañana tengo prueba de español.
a.	b.	c.
No me pasa esta tos.	¿Puedes indicarme el camino?	Hace mucho frío, ¿no te parece?
d.	e.	f.
Olvidé los libros en casa.	Tengo hambre.	No tengo músculos.
g.	h.	i.

MAPA HISTÓRICO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



EN SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Utilizando el mapa simula un diálogo con indicaciones para un lugar histórico de la ciudad de Santiago de Compostela.

Tus compañeros tendrán que adivinar cuál es el lugar histórico.

¡No te olvides!

PEDIR INFORMACIÓN:

- Perdona, ¿dónde...?




DAR INFORMACIÓN:

- Sí, claro, mira...

EJEMPLO: (Estamos en la Rúa do Franco)

- Perdona, ¿puedes decirme dónde está la **catedral**?
- Sí, claro, mira, es muy fácil. Sigue todo recto hasta el final de la calle. La catedral está al fondo.
- Vale, muchas gracias.
- De nada.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN CALLES Y PLAZAS

AHORA SOY CAPAZ DE...			
<p>Decir el nombre de las ciudades patrimonio de España.</p> <p>(Indica dos ejemplos: _____; _____)</p>			
<p>Explicar en qué consiste el camino de Santiago.</p>			
<p>Utilizar vocabulario relacionado con la ciudad.</p> <p>(Indica dos ejemplos: _____; _____)</p>			
<p>Conjugar correctamente el imperativo afirmativo en la forma tú</p> <p>(COGER: _____; CRUZAR _____)</p>			
<p>Pedir indicaciones.</p> <p>(Da un ejemplo: _____)</p>			
<p>Dar indicaciones.</p> <p>(Da un ejemplo: _____)</p>			
<p>Elaborar diálogos que simulen pedidos de indicaciones.</p>			
<p>Nombrar monumentos o lugares históricos de Santiago de Compostela.</p> <p>(Escribe el nombre de un monumento: _____)</p>			

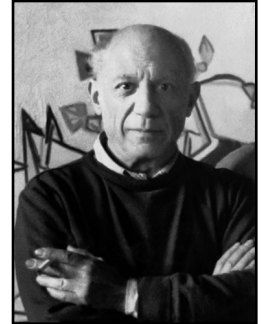
PINTORES ESPAÑOLES FAMOSOS

1. Completa las biografías preguntándole a tu compañero las informaciones que te faltan.

PABLO PICASSO (1881-1973)

Fue un pintor y escultor español, creador, junto con Georges Braque y Juan Gris, del movimiento **cubista**.

Considerado uno de los mayores artistas del siglo XX, participó en la génesis de muchos movimientos artísticos que ejercieron una gran influencia en otros grandes artistas de su tiempo. Incansable y prolífico, pintó más de **dos mil** obras actualmente presentes en **museos y colecciones** de toda Europa y del mundo.



JOAN MIRÓ (1893- 1983)



Nació en **Barcelona**, estudió en la Escuela de Bellas Artes y en la Academia Galí.

Sus obras recogen motivos extraídos del reino de la **memoria y del subconsciente** con gran fantasía e imaginación.

Sus obras se encuentran entre las más **originales** del siglo XX.

Además de Pintor fue **escultor**, grabador y ceramista.

JOAQUÍN SOROLLA (1860-1923)

Nacido en **Valencia**, fue un pintor español impresionista.

Su pintura se caracteriza por: el gusto por el **aire libre**, la búsqueda de lo momentáneo y fugaz, la captación de efectos de la luz, la ausencia del **negro y de los contornos**, pinceladas pequeñas, sueltas e independientes.

Sus temas más recurrentes son las playas y las costumbres de la gente al aire libre.



SALVADOR DALÍ (1904-1989)



Nació en **Figueras** y fue considerado uno de los máximos representantes del **surrealismo**.

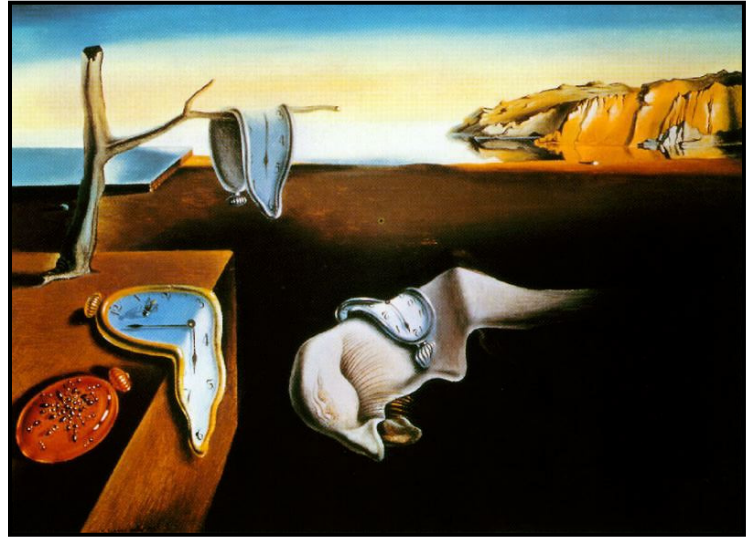
Dalí es conocido por sus impactantes y oníricas imágenes. Reflejó su **gusto excéntrico** en sus cuadros. Como artista extremadamente imaginativo, manifestó una notable tendencia al narcisismo y la megalomanía, cuyo objeto era atraer la **atención pública**.

(In Artehistoria)

2. Observa, ahora, estos cuadros. ¿Puedes identificar a quién pertenecen?



Paseo a Orillas del Mar (1909)
Museo Sorolla



La Persistencia de la Memoria (1931)
Museo Arte Moderno (Nueva York)



Guernica (1937)
Museo Reina Sofía

El Jardín (1928)



Lee atentamente el texto.

UN CUENTO SOBRE LOS SENTIMIENTOS

Cuentan que una vez se reunieron en un lugar de la tierra todos los sentimientos y cualidades de los hombres.

Cuando **EL ABURRIMIENTO** había bostezado por tercera vez, **LA LOCURA**, como siempre tan loca, les propuso:

- ¿Vamos a jugar al escondite?

LA INTRIGA levantó la ceja intrigada, y **LA CURIOSIDAD**, sin poder contenerse preguntó....

- ¿Al escondite? ¿Y qué es eso?
- Es un juego - explicó **LA LOCURA**-, en que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno

hasta un millón mientras vosotros os escondéis, y cuando haya terminado de contar, el primero de vosotros que encuentre ocupará mi lugar para continuar el juego.

EL ENTUSIASMO bailó apoyado por **LA EUFORIA**, **LA ALEGRÍA** dio tantos saltos que terminó por convencer a **LA DUDA**, e incluso a **LA APATÍA**, a la que nunca le interesaba nada.

Pero no todos quisieron participar, **LA VERDAD** prefirió no esconderse ¿para qué? Si al final siempre la encontraban, **LA TRISTEZA** y **LA PENA** sólo podían llorar y **LA COBARDÍA** prefirió no arriesgarse...

- Uno, dos, tres- comenzó **LA LOCURA**.

La primera en esconderse fue **LA PEREZA**, que como siempre se dejó caer tras la primera piedra del camino.

LA ENVIDIA se escondió tras la sombra **DEL TRIUNFO** que con su propio esfuerzo había logrado subir a la copa del árbol más alto.

LA GENEROSIDAD casi no alcanzaba a esconderse, cada sitio que encontraba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos, ¿qué si un lago cristalino? Ideal para **LA BELLEZA**. ¿Qué si el vuelo de una ráfaga de viento? Magnífico para **LA LIBERTAD**. Para **EL MIEDO** encontró un pozo fundo y oscuro. Así terminó por ocultarse en un rayito de sol.

EL EGOISMO en cambio encontró un sitio muy bueno desde el principio, ventilado, cómodo... pero solo para él. **LA IRA** buscó una fuerte tormenta para esconderse entre sus rayos.

LA MENTIRA se escondió en el fondo de los océanos (mentira, en realidad se escondió detrás del arco iris).

EL OLVIDO... se me olvidó dónde se escondió... pero eso no es lo más importante.

Cuando **LA LOCURA** contaba 999.999, **EL AMOR** aún no había encontrado sitio para esconderse, pues todo se encontraba ocupado... hasta que vio un rosal y enternecido decidió esconderse entre sus flores.

- Un millón - contó **LA LOCURA**. Y comenzó a buscar.

La primera en aparecer fue **LA PEREZA**, solo a tres pasos de una piedra.

En un descuido encontró a **LA ENVIDIA** y claro pudo deducir dónde estaba **EL TRIUNFO**.

EL EGOISMO no tuvo ni que buscarlo, el solo salió disparado de su escondite, había resultado ser un nido de avispas.

De tanto caminar sintió sed y al acercarse al lago descubrió a **LA BELLEZA** y con **LA DUDA** resultó más fácil todavía pues la encontró sentada en una cerca sin decidir aún de qué lado esconderse.

Así fue encontrando a todos, a **LA ANGUSTIA** en una oscura cueva, a **LA MENTIRA** detrás del arco iris (mentira, si ella estaba en el fondo del océano) y hasta **EL OLVIDO**... que ya se le había olvidado que estaban jugando al escondite, pero solo **EL AMOR** no aparecía por ningún sitio, **LA LOCURA** buscó detrás de cada árbol, en la cima de las montañas y cuando estaba a punto de darse por vencida vio un rosal y las rosas.... Y cogió un palo y comenzó a mover las ramas, de repente se escuchó un doloroso grito. Las espinas de las rosas habían herido en los ojos **AL AMOR**; **LA LOCURA** no sabía qué hacer para disculparse, lloró, imploró, pidió perdón y hasta prometió ser su lazarillo.

Desde entonces, desde que por primera vez se jugó al escondite en la tierra... **EL AMOR ES CIEGO Y LA LOCURA SIEMPRE, SIEMPRE LO ACOMPAÑA**.

Adaptado

1. **Contesta ahora, con tu pareja, a las siguientes preguntas:**

- a. ¿Creéis que faltan sentimientos en este cuento? ¿Cuáles?
- b. Con tu compañero elegid los dos sentimientos más positivos y los dos más negativos.
- c. ¿Qué sentimiento eligió el mejor escondite?
- d. ¿Hay algún sentimiento que debería haber elegido otro escondite diferente? ¿Cuál? ¿Por qué?

SI TÚ NO VUELVES
(Shakira y Miguel Bosé)

1. Escucha atentamente la canción y rellena los huecos en falta.

..... tú no
se todos los mares
y esperaré sin ti
tapiado al fondo de algún recuerdo

..... tú no
mi voluntad se pequeña
me quedaré aquí
Junto a mi perro espiando horizontes

..... tú no
no más que desiertos
Y por sí
algún latido le queda a esta tierra

Que era tan serena cuando me querías
había un perfume fresco que yo respiraba
era tan bonita, era así de grande
no tenía fin...
y cada noche vendrá una estrella
a hacerme compañía
que te cuente como estoy
y sepas lo que hay.
Dime amor, amor, amor
estoy aquí ¿no ves?
..... no no vida
no sé lo que haré

..... tú no
no Esperanza ni habrá nada
Caminaré sin ti
con mi tristeza bebiendo lluvia

Que era tan serena cuando me querías
había un perfume fresco que yo respiraba
era tan bonita, era así de grande
no tenía fin...

Y cada noche vendrá una estrella
a hacerme compañía
que te cuente como estoy
y sepas lo que hay.
Dime amor, amor, amor
estoy aquí ¿no ves?
..... no no vida
no sé lo que haré

Y cada noche vendrá una estrella
a hacerme compañía
que te cuente como estoy
y sepas lo que hay.
Dime amor, amor, amor
estoy aquí ¿no ves?
..... no no vida
no sé lo que haré

No sé lo que haré
No sé lo que haré
..... no no vida
No sé lo que haré
No sé lo que haré
(...)

In: <http://www.vagalume.com.br/shakira/si-tu-no-vuelves.html>






Si no quieres que me enfade, pondrás (poner) atención a lo que te digo.	¿Cómo se llama el cuadro de Picasso expuesto en clase? Guernica	Me pondré muy triste...
Si él no cumple lo prometido, ella hará una locura.	Si este año no consigue (conseguir) alcanzar sus objetivos, no estará contento.	¿Qué aspecto su personalidad está reflejado en los cuadros de Salvador Dalí? Su gusto excéntrico
Si la película es un rollo..	Si solo piensas en venganza, tendrás mala suerte	Si eres (ser) mi amigo, me prometerás ser siempre sincero.
Indica uno de los temas más recurrentes de la pintura de Sorolla. El aire libre/ las playas	La profesora me dará un caramelo...	¿Qué motivos recogen las obras de Joan Miró? Memoria y subconsciente
Si te casas conmigo, te haré (hacer) feliz el resto de tu vida.	Podremos ir a la fiesta de María...	Si pierden el juego, no podrán ganar caramelos.
Vendremos (venir) a verte si nos lo pides con cariño.	¿Quién fue el máximo representante del movimiento surrealista? Salvador Dalí	Si te gusta el miedo, tendrás que ir a ver esta película de terror.
Si os gusta caminar por la naturaleza, tendréis (tener) que conocer picos de Europa. Os encantará.	¿Dónde está expuesto el cuadro Guernica? Museo Reina Sofía	Si queremos hacer un viaje al final del curso....
Si sabes dónde está escondida la mentira, no lo dirás a nadie.	Estudiaré todos los días...	Si quieres (querer) encontrar al amor, tendré que buscarme a la locura.

REGLAS DEL JUEGO DE LA OCA

- **OCA:** Casillas 13, 19, 21, 25, 29, 35. Si se cae en una de estas casillas, se puede avanzar hasta la siguiente casilla en la que hay una oca.
- **CASILLAS 6 Y 17:** Si se cae en estas casillas se salta a la casilla 20 y se pierde un turno.
- **CASILLA 9:** Si se cae en esta casilla se pierde un turno.
- **CASILLA 15:** Si se cae en esta casilla se retrocede a la casilla donde se estaba antes de lanzar los dados.
- **CASILLA 23:** Si se cae en esta casilla hay que permanecer dos turnos sin jugar.
- **CASILLA 26:** Si se cae en esta casilla, NO se puede volver a jugar hasta que no pase otro jugador por esta casilla.
- **CASILLA 33:** Si se cae en esta casilla, se está obligado a retroceder a la casilla 22.
- **CASILLAS 37:** Si se cae en esta casilla, hay que volver a la casilla 1.
- **CASILLA 39:** Si se cae en esta casilla se vuelve a sumar la marcación de los dados y se avanza tanto como resulte.
- **Entrar al Jardín de la Oca:** Es necesario sacar los puntos justos para entrar, en caso de exceso se retroceden tantas casillas como punto sobrantes.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN LOS SENTIMIENTOS

AHORA SOY CAPAZ DE...			
Identificar sentimientos en español. (Indica dos ejemplos: _____; _____)			
Decir al nombre de algunos pintores famosos españoles (Indica dos ejemplos: _____; _____)			
Nombrar algunos cuadros famosos españoles. (Da un ejemplo: _____)			
Conjugar correctamente el presente y el futuro de indicativo. (QUERER: _____; PODER _____)			
Expresar hipótesis. (Da un ejemplo: _____)			
Expresarme en español de forma breve y sencilla para comunicar con mis compañeros y con la profesora.			